

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA  
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL:  
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA  
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



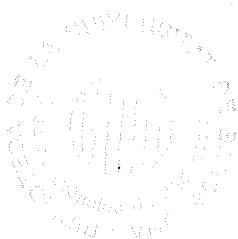
**M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban  
Barcelona, 1997**

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO: *“Diferencias educativas e igualdad de  
oportunidades”*. Bienio 1992-1994.

**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA  
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL:  
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA  
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



Tesis doctoral presentada por:  
M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban

*Para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias  
de la Educación, Sección Ciencias de la Educación*

Directoras de la tesis:

Dra. Margarita Bartolomé Pina  
Dra. M<sup>a</sup> Ángeles Marín Gracia



Barcelona, Abril, 1997

## **INTRODUCCIÓN**

### **CAPÍTULO 1.      *Hacia una conceptualización de la identidad étnica y su relación con la identidad personal***

Introducción .....	1
1.1. Raza y etnia: de lo biológico a lo social .....	2
1.2. Etnicidad e identidad étnica .....	13
1.3. Socialización étnica e identidad étnica .....	15
1.4. Identidad étnica y aculturación .....	18

1.5. Relación entre la identidad étnica y la identidad personal .....	22
1.5.1. Identidad étnica, identidad social e identidad personal .....	22
1.5.2. El autoconcepto y la autoestima en su relación con la identidad étnica	24

**CAPÍTULO 2.      *El proceso de socialización étnica en la infancia y la adolescencia***

Introducción .....	31
2.1. El proceso de socialización étnica en la infancia y la adolescencia.....	31
2.2. La identidad étnica como contenido: multidimensionalidad del concepto .....	33
2.2.1. La identidad étnica en la infancia.....	33
2.2.1.1. Conciencia étnica .....	35
2.2.1.2. Autoidentificación étnica.....	35
2.2.1.3. Actitudes étnicas.....	39
2.2.1.4. Conductas étnicas .....	40
2.2.2. La identidad étnica en la adolescencia .....	41
2.3. La identidad étnica como proceso:	
aproximación al desarrollo en la infancia y la adolescencia.....	44
2.3.1. El desarrollo de la identidad étnica en la infancia.....	44
2.3.2. El desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia .....	50
2.3.3. Superando la falacia de la identidad étnica monolítica: las etapas de desarrollo de la identidad étnica de J. Banks.....	56
2.4. Perspectivas actuales en la investigación sobre la socialización étnica .....	60

**CAPÍTULO 3.      *La escuela como agente de socialización en contextos multiculturales***

Introducción .....	65
3.1. La escuela como agente transmisor de cultura .....	66
3.1.1. La escuela, punto de encuentro de culturas .....	72
3.1.2. La cultura escolar y la cultura del alumnado .....	75
3.1.3. La escuela como sistema social .....	83
3.1.4. El aula, espacio y momento de la interacción cultural .....	86
3.2. Modelos educativos desarrollados en contextos multiculturales .....	91
3.2.1. Aproximación general a los modelos educativos multiculturales .....	92
3.2.2. El reto de la integración en Cataluña .....	106
3.3. ¿Cómo potenciar un modelo educativo multicultural? .....	118
3.3.1. La dimensión política .....	120
3.3.2. Actitudes y expectativas de la plantilla .....	121
3.3.3. El currículum .....	122
3.3.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje .....	125
3.3.5. Materiales de enseñanza .....	126
3.3.6. Desproporcionalidad .....	127
3.3.7. Control o seguimiento de las reformas educativas .....	127
3.3.8. Implicación de las familias .....	128

**CAPÍTULO 4.      *Hacia una propuesta de intervención en el ámbito del desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales***

Introducción .....	129
4.1. Educación intercultural y curriculum .....	131
4.2. La orientación multicultural: vía válida para el desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales .....	137
4.2.1. El movimiento del Counseling multicultural .....	138
4.2.2. Los programas de orientación multicultural .....	141
4.3. La tutoría, un espacio para el desarrollo social y personal del alumnado.....	145
4.3.1. Hacia una propuesta de intervención desde la orientación multicultural .....	154

**CAPÍTULO 5.      *Fundamentación teórica y presentación del programa de acción tutorial***

Introducción .....	159
5.1. Programa de Acción Tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnica... 160	
5.2. Fundamentación teórica del programa .....	164

5.3. Presentación del programa .....	168
5.3.1. Objetivos generales del programa.....	168
5.3.2. Objetivos específicos del programa .....	169
5.3.3. Justificación de los objetivos del programa.....	171
5.3.4. Relación entre las dimensiones o componentes de la identidad étnica y los objetivos generales del programa .....	174
5.3.5. Actividades del programa .....	176
5.3.6. Relación entre las dimensiones o componentes de la identidad étnica y las actividades del programa.....	183
5.3.7. Fundamentos que guían la organización y aplicación del programa....	183
5.3.8. Organización y secuenciación de las actividades del programa .....	186
5.3.8.1. ¿Por qué comenzamos con el conocimiento de la propia identidad? .....	189
5.3.8.2. La diferencia es la base de la identidad .....	190
5.3.8.3. Actuar desde la comprensión y el respeto .....	191
5.3.9. Articulación de las actividades en un programa de acción tutorial.....	192

## ***CAPÍTULO 6. Fundamentación y diseño de la investigación***

Introducción .....	195
6.1. Contextualización del problema de investigación: reflexiones y trabajos de investigación previos; evolución y maduración del problema .....	196
6.2. Fundamentos metodológicos .....	203

6.2.1. La evaluación de programas.....	203
6.2.1.1. Concepto de «evaluación de programas» .....	203
6.2.1.2. Modelos de evaluación.....	206
6.2.1.3. Enfoques metodológicos en la evaluación de programas.....	210
6.2.2. La investigación-acción, ¿vía válida para la evaluación de programas?	215
6.3. Planificación de la investigación .....	221
6.3.1 La propuesta de innovación .....	221
6.3.2. La investigación-acción como base para la adaptación, implementación y evaluación participativa del programa.....	222
6.3.3. Fases del diseño.....	224
6.4. Estrategias de recogida de información.....	228
6.4.1. La observación participante .....	231
6.4.1.1. La observación como estrategia de recogida de información para el diagnóstico del contexto educativo .....	233
6.4.1.2. La observación como estrategia de recogida de información para la evaluación participativa del programa .....	233
6.4.2. La entrevista.....	234
6.4.2.1. Diagnóstico de la identidad étnica del alumnado a través de la entrevista .....	235
6.4.2.2. La entrevista al alumnado para la evaluación del programa.....	238
6.4.3. El sociograma.....	239
6.4.4. Cuestionario sobre identidad étnica.....	239
6.4.5. El análisis de documentos del centro .....	240
6.4.6. Reuniones del equipo de trabajo.....	241
6.4.7. Análisis de materiales elaborados por el alumnado .....	243
6.4.8. Otras estrategias de recogida de información .....	244



6.5.	Registro de la información.....	245
6.6.	Análisis de la información.....	246
6.7.	Rigor científico .....	254

**ΚΑΡΤΥΛΟ 7.            *El análisis del contexto y la creación del equipo de trabajo***

Introducción .....	259
7.1. Inicio del proyecto .....	261
7.1.1. Búsqueda de un centro .....	261
7.1.2. Creación del equipo .....	262
7.2. Análisis del contexto .....	266
7.2.1. Diagnóstico a nivel de centro .....	266
7.2.1.1. Ficha técnica del centro .....	266
7.2.1.2. Descripción socioeconómica .....	267
7.2.1.3. Descripción educativo-cultural .....	269
7.2.1.4. Historia de la escuela .....	271
7.2.1.5. Estructura y organización del centro .....	272
7.2.1.6. La educación intercultural: un modelo a nivel institucional..	279
7.2.2. Diagnóstico a nivel de aula: identificación del modelo educativo, comunicativo y disciplinar .....	280
7.2.2.1. El alumnado .....	283
7.2.2.2. El ambiente de aprendizaje .....	293

7.2.2.2.1. Ambiente físico .....	293
7.2.2.2.2. Organización del tiempo y del trabajo .....	294
7.2.2.2.3. Clima en el aula .....	299
7.2.2.3. Modelos de actuación educativa .....	300
7.2.2.3.1. Modelo educativo .....	301
7.2.2.3.2. Modelo Comunicativo .....	304
7.2.2.3.3. Tipo de disciplina .....	307
7.2.2.4. El diagnóstico del aula: la visión del tutor .....	311
7.2.3. Diagnóstico del alumnado .....	315
7.2.3.1. Nivel de integración del alumnado .....	315
7.2.3.2. Análisis de las entrevistas al alumnado sobre “identidad étnica” .....	319
7.3. Necesidades que se desprenden del diagnóstico y pueden ser presumiblemente cubiertas por el programa .....	335

**CAPÍTULO 8.      *Aplicación y evaluación procesual del  
programa desde la investigación-acción***

Introducción .....	339
8.1. Dinámica de trabajo del equipo .....	340
8.2. Establecimiento del plan de acción .....	346
8.3. Aplicación y evaluación participativa del programa .....	348
8.3.1. Primera aproximación a la adaptación del programa .....	349

8.3.2. Aplicación del programa .....	356
8.3.3. Evaluación procesual del programa.....	365
8.3.4. El profesorado: hacia una apropiación del programa .....	374
8.3.5. El equipo de trabajo como espacio de reflexión sobre la propia práctica.....	378
8.3.6. El equipo como potenciador del cambio.....	385

## **CAPÍTULO 9.        *Resultados y valoración de la incidencia del programa***

Introducción .....	389
9.1. Evaluación del programa.....	390
9.2. ¿Cómo se ha vivido el programa en el aula? Análisis y valoración de las actividades en función de los componentes de la identidad étnica .....	393
Bloque I	
9.2.1. “La bandera con nombre” .....	397
9.2.2. “La alegría de comer” .....	418
9.2.3. “Las experiencias más importantes de mi vida” .....	428
Bloque II	
9.2.4. “La entrevista del nombre” .....	434
9.2.5. “La diversidad es riqueza” .....	440
Bloque III	
9.2.6. “El origen de las percepciones” .....	444
9.2.7. “La taza de caldo” .....	452

9.3. Valoración según los bloques temáticos del programa .....	460
9.3.1. Fomentando el desarrollo de la identidad étnica .....	460
9.3.2. Fomentando el conocimiento del “otro” .....	462
9.3.3. Contra el prejuicio y la discriminación.....	467
9.4. Otros indicadores de la incidencia del programa.....	469
9.4.1. El alumnado .....	469
9.4.1.1. Nivel de integración del alumnado.....	469
9.4.1.2. Cuestionario de identidad étnica.....	474
9.4.1.3. Otros cambios producidos en el alumnado.....	485
9.4.1.4. La permanencia del cambio .....	488
9.4.2. El profesorado.....	491
9.4.3. El centro.....	493

**ΚΑΠΉΤΥΛΟ 10.                    Conclusiones**

Conclusiones.....	499
-------------------	-----

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΉΑ.....</b>	<b>509</b>
--------------------------	------------

## **ANEXOS**

- Anexo I. Modelos de Educación Multicultural.
- Anexo II. Guías de entrevistas realizadas al alumnado.
- Anexo III. Ejemplo del proceso de codificación mediante el programa informático “Nudist”.
- Anexo IV. Diagnóstico del aula: sesión de observación.
- Anexo V. Entrevista al alumnado: sesión I y II. (Ejemplo)
- Anexo VI. Diagnóstico del aula: matrices descriptivas. (Ejemplo)
- Anexo VII. Análisis sociométrico de la integración de los grupos minoritarios.
- Anexo VIII. Síntesis entrevistas (I y II).
- Anexo IX. Aproximación cuantitativa al análisis de las entrevistas sobre identidad étnica.
- Anexo X. Reunión del equipo de trabajo. (Ejemplo)
- Anexo XI. Sesión de tutoría: “las experiencias más importantes de mi vida”.
- Anexo XII. Materiales cumplimentados por el alumnado. (Ejemplo)
- Anexo XIII. “Las experiencias más importantes de mi vida” (descritas por el alumnado).
- Anexo XIV. Cuestionario de Identidad Étnica. Baremo. Puntuaciones del alumnado.
- Anexo XV. Guía de entrevista: Dirección y Jefatura de Estudios.

## Introducción

El hecho que desencadenó la secuencia de acontecimientos de los que este trabajo es el resultado final, se remonta a 1992 cuando inicio los cursos de doctorado en el programa “Diferencias educativas e igualdad de oportunidades” del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Ese fue mi primer contacto con un área de conocimiento que, hasta entonces, era desconocida para mi. Pero, además de introducirme en el ámbito de la Educación intercultural a través de la formación académica que suponen los estudios de tercer ciclo, mi adscripción como colaboradora al equipo de investigación coordinado por la Dra. Bartolomé que, por entonces, había recibido una subvención del “Centro de Investigación, Documentación y Evaluación” del Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollar un amplio proyecto de investigación relacionado con la presencia en las escuelas de un número, cada vez mayor, de niños y niñas procedentes de diversos grupos culturales, permitió que mi formación como alumna de doctorado se ampliara al ponerme en contacto directo con la realidad que día a día se vive en los centros educativos. Hoy en día, cuando echo la vista atrás, pienso que constituyó una oportunidad privilegiada el poder continuar mi formación profesional y académica en el seno del equipo de investigación coordinado por la Dra. Bartolomé que, en la actualidad, continúa investigando y trabajando en el ámbito de la Educación intercultural.

Así pues, durante el periodo 1992-94 tuve la oportunidad de acercarme a las aulas y a los centros en los que la presencia de alumnado inmigrante estaba generando ciertos miedos, expectativas, dudas, inquietudes y un sinfín de interrogantes a las personas que directa o indirectamente jugaban un papel en la educación de esos niños y niñas. Ante tal situación, uno de los objetivos fundamentales del proyecto de investigación en el que participé era descubrir cuáles eran las respuestas que, desde la escuela, se estaban ofreciendo (o no) para cubrir o satisfacer las necesidades educativas que esta nueva situación, fruto de los recientes movimientos migratorios externos, principalmente del Norte de África y países Latinoamericanos, generaba: ¿Cuál era el modelo educativo que se estaba poniendo en juego en las aulas marcadas por la presencia de alumnado socioculturalmente diverso?, ¿respondía o no a las necesidades de este alumnado?, ¿en qué dirección apuntaba este modelo: hacia la asimilación cultural, la integración...?, ¿cuál era la visión del profesorado ante esta situación?, ¿cuáles eran sus necesidades formativas?

Y, ¿cómo íbamos a acercarnos al estudio de esa realidad tan compleja? La realización de un estudio etnográfico en profundidad en tres escuelas públicas de Barcelona nos permitió acceder al mundo social y simbólico en el que la educación tiene lugar. La utilización de estrategias de investigación cualitativas (observación participante y no participante, entrevistas informales y semi-estructuradas, el análisis de documentos, etc.) supuso un fuerte cambio en mi concepción de qué significaba investigar, cómo debía hacerse y para qué y por qué es necesaria la investigación educativa. La realización de sesiones de formación permanente que se llevaron a cabo en el seno del equipo, de manera intensiva, antes del inicio de la investigación, y posteriormente, de manera paralela al desarrollo de la misma, facilitaron mi formación tanto a nivel teórico como metodológico.

Pero, ¿cuál fue realmente el detonante que condujo a que me interesara, concretamente, por cuestiones relacionadas con la formación de la identidad étnica del alumnado? Pues bien, mi trabajo dentro del equipo de investigación consistió, entre otras tareas, en realizar un estudio observacional en dos aulas de dos escuelas de Barcelona. Para ello, conviví durante varias semanas con el profesorado y el alumnado de esos centros.

Y, aunque mi foco de atención debía dirigirse, fundamentalmente, al diagnóstico del modelo educativo multicultural subyacente en el aula, mi contacto directo con los alumnos

y alumnas inmigrantes, a través de conversaciones informales, observándolos en la clase, en el patio, etc. me alertó sobre determinadas cuestiones que tenían relación con su autoidentificación étnica y con los procesos de aculturación que experimentaban al entrar en contacto con una cultura diferente a la propia. Empecé a preguntarme sobre cuáles debían ser los pensamientos y sentimientos de pertenencia de estos alumnos y alumnas que habían dejado atrás su país y, en muchas ocasiones, su familia. Me preguntaba si se producía en ellos, a nivel personal, algún cambio, consciente o inconsciente, alguna contradicción, si tenían dudas, inquietudes, sentimientos de ambivalencia... Yo misma, no sabía muy bien cómo definir qué era lo que me interesaba conocer sobre los procesos de socialización de estos niños, qué era lo que estaba llamando mi atención: ¿Por qué Teiba, una niña Pakistaní de 9 años, me decía?: "no, si yo era blanca como tú, pero cuando era pequeña mi madre me puso una crema por todo el cuerpo y, claro, ahora soy más oscura". ¿Por qué cuando preguntaba a algunos chicos acerca de su identificación o cómo se sentían ellos, cómo se definían, si catalanes, castellanos, árabes,...? algunos me decían, sin pensarlo dos veces: "marroquí, yo soy marroquí, y pienso hacer la mili por mi país?"; otros, por ejemplo, decían: "yo soy marroquí, mi equipo preferido de fútbol es el Barça, pero de hockey ¡soy del Pakistán!"; otros, decían muy claramente: "catalán o catalana" u otros: "árabe y catalán, pero más árabe que catalán".

En resumen, éstas y otras muchas situaciones vividas me llevaron a interesarme cada vez más por el tema del desarrollo de la identidad étnica en niños y adolescentes y, concretamente, cómo se configuraba, cambiaba, o reelaboraba la identidad del alumnado inmigrante al entrar en contacto con una cultura diferente a la propia. En el capítulo quinto y sexto de este trabajo se relata con mayor detalle la emergencia y evolución de nuestra área de investigación y de la propuesta de intervención que desarrollamos en la parte empírica de nuestro estudio: elaboración, adaptación, aplicación y evaluación de un Programa de Acción Tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnica; pero, nos ha parecido oportuno presentar aquí, brevemente, este periplo intelectual para ofrecer al lector/a un marco de referencia en el que situar el contexto de surgimiento de esta tesis doctoral.

El trabajo que presentamos se organiza en dos partes: una primera parte, compuesta por cinco capítulos, que supone una contextualización y exploración teórico-conceptual del



tema de estudio; y, una segunda, en la que se recogen, a lo largo de cinco capítulos, el diseño, planificación, puesta en práctica y evaluación de nuestra propuesta de intervención.

El primer capítulo, *“Hacia una conceptualización de la identidad étnica y su relación con la identidad personal,”* constituye un trabajo previo de clarificación conceptual que, creemos, es necesario realizar antes de adentrarnos en un análisis más detallado de las teorías y constructos relacionados con la diversidad sociocultural y, concretamente, con el contenido y desarrollo de la identidad étnica. En este capítulo hemos realizado una aproximación teórica y conceptual en relación a los conceptos de “raza”, “etnia”, “etnicidad”, “identidad étnica”, “identidad personal” e “identidad social”. También nos aproximamos al significado de los procesos de “socialización étnica” y “aculturación”. Asimismo, y creemos que es una pequeña aportación que realizamos desde nuestro trabajo, hemos pretendido articular conceptualmente la relación existente entre el “autoconcepto”, la “autoestima” y su vinculación con otras dimensiones de la identidad. No ha sido una tarea fácil. Para ello, hemos tenido que consultar numerosa bibliografía extranjera que, fundamentalmente, desde una perspectiva psicológica, nos ha orientado en la comprensión de la indisoluble y estrecha relación entre las dimensiones y procesos antes mencionados.

En el segundo capítulo, *“La socialización étnica en la infancia y la adolescencia,”* se describen y sistematizan las diversas teorías, modelos de componentes y de desarrollo que nos informan acerca del proceso de construcción de la identidad étnica. Para ello, hemos dividido el capítulo en dos partes: la primera hace referencia al contenido y desarrollo de la identidad étnica en la etapa de la infancia y, la segunda, en la adolescencia. Los modelos aquí presentados nos servirán como punto de partida para fundamentar y elaborar la propuesta de intervención de nuestro trabajo.

Más tarde, en el tercer capítulo, nos aproximamos a uno de los agentes de socialización, por excelencia, la escuela. Y, preocupados por el papel que la institución escolar juega en los procesos de integración del alumnado socioculturalmente diverso hemos titulado este capítulo *“La escuela como agente de socialización en contextos multiculturales”*. Recogemos en él, en primer lugar, las teorías que intentan describir y explicar las

funciones de la escuela como agente transmisor y reproductor de la cultura. Asimismo, y a la luz de una revisión de los diversos modelos y enfoques propuestos para la intervención educativa en ámbitos multiculturales, expondremos y justificaremos nuestra adscripción a un modelo de Educación intercultural desde un enfoque de Relaciones Humanas en la escuela. Para finalizar este capítulo, describiremos algunas líneas de intervención educativa para la mejora de la educación en contextos marcados por la diversidad cultural.

El capítulo cuarto, lo hemos titulado “*Hacia una propuesta de intervención en el ámbito del desarrollo social y personal del alumnado*”. En él nos preocupamos por argumentar la necesidad de buscar “espacios de desarrollo integral del alumnado” dentro del curriculum escolar explicitando los motivos por los cuales la tutoría, desde el enfoque de la orientación multicultural, constituye un espacio y momento privilegiado del curriculum para la introducción de propuestas de intervención para la integración y el desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales. Desde la orientación multicultural distinguiremos diversas líneas de actuación: nos acercaremos al movimiento del counseling multicultural en Norteamérica, a la intervención por programas, a través de los ejes transversales y, finalmente, enmarcamos nuestra propuesta de intervención en la “acción tutorial”.

En el quinto capítulo, “*Fundamentación teórica y presentación del programa de acción tutorial*”, se recoge de manera detallada y sistemática la presentación del contenido, objetivos, actividades y estructura del programa así como, el modelo de identidad étnica y los enfoques o perspectivas de desarrollo social y personal que subyacen al mismo. En referencia al modelo de componentes de la identidad étnica que fundamenta el programa, explicitamos, concretamente, las relaciones que existen entre dichos componentes y los objetivos, los bloques y las actividades del programa.

Iniciamos la segunda parte de este trabajo con el sexto capítulo, “*Fundamentación y diseño de la investigación*”, presentando el itinerario intelectual y vivencial que culminó con la elaboración del trabajo que presentamos. Es quizá *el punto de partida para la lectura de esta tesis doctoral* pues describe las experiencias previas, dudas, inquietudes y expectativas que nos llevaron a proponer nuestra área de investigación. Asimismo,

justificamos la elección de la “evaluación participativa” como marco de desarrollo de nuestro estudio. Para ello, realizamos una articulación conceptual y práctica, novedosa a nuestro modo de ver, entre la “investigación evaluativa” y la “investigación-acción”. En ese sentido, creemos que este trabajo contribuye a la incipiente vía de desarrollo de metodologías que desde un enfoque interpretativo apuestan por la colaboración, la negociación y la participación en el desarrollo de propuestas de intervención educativas.

Los capítulos séptimo, octavo y noveno de esta segunda parte, recogen la parte empírica del proceso investigador desarrollado. En el capítulo siete *“El análisis del contexto y la creación del equipo de trabajo”* presentamos, en primer lugar, el proceso de acercamiento y de negociación con el centro en el cual se ha desarrollado la parte empírica de este trabajo: presentación del proyecto a la Dirección, creación del equipo de trabajo y presentación de sus miembros. Después, presentamos un riguroso y detallado diagnóstico del centro y del aula en el que se ha desarrollado el programa de acción tutorial así como del alumnado participante. Éste constituye el punto de partida para conocer la adecuación del programa a las características sociales, culturales y personales del alumnado. Asimismo, este diagnóstico nos permitirá conocer, al finalizar la aplicación del programa, en qué medida éste ha incidido en el alumnado y en la práctica profesional del profesorado que participa en su aplicación.

En el capítulo octavo, *“Aplicación y evaluación procesual del programa desde la investigación-acción”*, presentamos la descripción del proceso de investigación seguido en la evaluación participativa del programa de acción tutorial y las dimensiones más relevantes que han emergido en la misma, no sólo, en referencia al propio programa, sino, también, a la formación y desarrollo profesional que el proceso ha supuesto para las personas que han participado en su adaptación, aplicación y evaluación.

En el noveno capítulo, *“Valoración de la incidencia del programa”*, se recoge la descripción detallada y exhaustiva de los resultados que hemos obtenido en la aplicación del programa. En primer lugar, presentamos una valoración de la puesta en práctica de las actividades, en función de los componentes de la identidad étnica que subyacen a cada una de ellas, a partir de la información recogida a través de diferentes fuentes: materiales elaborados por el alumnado, observación en el aula y percepción de los participantes,

fundamentalmente. Después, realizamos una valoración global de los resultados obtenidos en función de los objetivos generales del programa. Y, finalmente, se presenta una valoración global de la incidencia del programa en el alumnado y a nivel de centro.

Para finalizar, en el décimo capítulo “Conclusiones”, se recoge, a modo de epílogo, una síntesis y reflexión acerca de los aspectos más relevantes relacionados con el contenido del trabajo realizado, así como algunas derivaciones y sugerencias para la práctica y posibles líneas futuras de investigación.

Antes de acabar esta presentación deseo expresar, en primer lugar, mi más sincera gratitud y reconocimiento a mis directoras de tesis doctoral, Dra. Margarita Bartolomé y Dra. M<sup>a</sup> Ángeles Marín, por sus consejos, orientaciones, apoyo incondicional y ánimos manifestados a lo largo de la realización de este trabajo. Esta tesis doctoral les debe más de lo que imaginan.

Asimismo, quiero extender mi agradecimiento a todas aquellas compañeras y compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación que han compartido mis dudas, incertidumbres, alegrías y desánimos que todo trabajo de tesis doctoral supone y, en especial, a mis compañeros/as del equipo de investigación “GREDI” (Grup de Recerca en Educació Intercultural) en el seno del cual se originó este estudio.

Quiero hacer especial mención a Domingo Jiménez y M<sup>a</sup> Rosa Farré, profesores del CEIP Cervantes, que han participado en la parte empírica de este trabajo, por el apoyo incondicional, la colaboración desinteresada y el interés prestado a lo largo del desarrollo de esta investigación; sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible. Asimismo, deseo agradecer a la Directora del centro, Lita Prats, y al resto de profesores y profesoras del mismo, la acogida que me dispensaron así como su colaboración constante en todo momento que ha demostrado su calidad humana y sensibilidad pedagógica. Mi agradecimiento, también, para todos aquellos alumnos y alumnas que participaron en el estudio y que tan sinceros se mostraron; a ellos, también dedico esta tesis.

Mi sincero agradecimiento a Marta Sabariego, becaria del grupo de investigación "GREDI", y asesora y miembro del equipo de trabajo que ha colaborado en la aplicación y evaluación del programa de acción tutorial. Su constante apoyo, desde la experiencia vivida conjuntamente, su actitud de colaboración permanente y sus aportaciones al trabajo realizado en el seno del equipo son de un valor inestimable.

Un recuerdo agradecido a María Torr s-Guzmán y a Lucía Rodríguez profesoras de Educación bilingüe y multicultural en el "Teachers College" de la Universidad de Columbia, en Nueva York, que me abrieron la puerta de sus aulas y compartieron conmigo sus inquietudes y vivencias en el ámbito de la Educación intercultural.

Y, a José Luis. Por las renunciadas compartidas, por su presencia continuada.

## CAPÍTULO 1

# HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA Y SU RELACIÓN CON LA IDENTIDAD PERSONAL

---

### Introducción

A continuación vamos a realizar una aproximación teórica y conceptual a diversos términos y constructos relacionados con la diversidad socio-cultural. No es nuestra intención realizar un análisis exhaustivo de la génesis y evolución histórica, ni de las implicaciones teóricas y prácticas, de estos conceptos. Sin embargo, sí que hemos creído necesario realizar una aproximación conceptual a los mismos puesto que serán utilizados a lo largo de este trabajo y nos parece oportuno presentarlos brevemente y mostrar nuestra posición teórica respecto a ellos. Algunos autores (Andereck, 1992; Longstreet, 1978a) señalan la importancia que posee el realizar una clarificación conceptual previa a la presentación de los trabajos y abogan por la reflexión y el debate teórico sobre los términos relacionados con la diversidad étnica.

Modestamente, a esta tarea nos dedicamos en lo que sigue.

## **1.1. Raza y etnia: de lo biológico a lo social**

El concepto de “raza” ha sido tradicionalmente utilizado por los antropólogos físicos<sup>1</sup> para clasificar a las personas según características físicas observables como el color del cabello, de la piel y de los ojos; la forma del cabello; el grosor de los labios y la forma de la nariz, y la estatura y masa corporal. Según Harris (1995: 121):

“Una raza denota una población geográficamente aislada dentro de una especie que ha tenido poco o ningún flujo de genes con otras poblaciones durante un largo período de tiempo”.

En esta definición, y otras similares, el término “raza” es un concepto taxonómico, biológico, que identifica a:

“Seres humanos que comparten ciertos caracteres anatómicos observables y ciertas frecuencias de caracteres transmitidos genéticamente” (Aguirre, 1982: 237).

“Grupos humanos cuyos caracteres corporales hereditariamente estables los distinguen claramente de los otros grupos” (Kretschmer, 1976: 260).

Históricamente se han desarrollado varios sistemas arbitrarios de clasificación racial que varían en el número y definición de los principales tipos raciales; en la práctica, durante

---

<sup>1</sup> El objeto de la antropología es el hombre en su compleja realidad biológica-histórica-cultural-social. Un objeto de estudio tan inmenso ha obligado a la Antropología a fragmentarse para atender a aspectos específicos y particulares de los seres humanos. Existen diversas clasificaciones de la disciplina antropológica según su campo de estudio. Harris (1995) identifica cuatro: La *antropología cultural*, la *arqueología*, la *lingüística antropológica* y la *antropología física* o también conocida como *antropología biológica*. Otras clasificaciones incluyen: la *antropología psicológica*, la *antropología cultural*, la *antropología social*, la *antropología filosófica*, la *antropología teleológica* y la *antropología física y biológica*. Ésta última “se ocupa del hombre en cuanto organismo físico-biológico, investiga su posición en el cuadro de la evolución biológica y diferencia los diversos grupos raciales” (Aguirre, 1982: 23). Harris (1995: 23) añade que los *antropólogos físicos* “intentan describir la distribución de las variaciones hereditarias entre las poblaciones contemporáneas, y deslindar y medir las aportaciones relativas a la herencia, la cultura y el medio ambiente a la vida humana”.

muchos años, se han identificado tres grandes razas<sup>2</sup>: la europea (blanca), la asiática (amarilla) y la africana (negra) o también denominadas razas Caucásica, Mongoloide y Negroide. Otras clasificaciones, basadas en las aportaciones de los estudios sobre los caracteres genéticos, reconocen hasta trece razas dentro de siete grupos geográficos principales (Coon, 1969).

Sin embargo, como apunta Hidalgo (1993) el establecimiento de clasificaciones raciales es una tarea científicamente vidriosa y controvertida ya que las razas no aparecen como unidades fijas de límites claros, sino como conjuntos borrosos en estado de fluidez. Los intentos por abarcar la gran diversidad racial de los seres humanos ha llevado a algunos autores a describir más de treinta grupos raciales esparcidos a lo largo de los cinco continentes (Panyella, 1966) caracterizados según su economía, vivienda, folklore, indumentaria y técnicas, organización social, arte y religión. En definitiva, no existe un acuerdo general ni sobre el número de razas humanas ni sobre qué pueblos pertenecen a cada una de ellas:

“Incluso si se tomasen las cerca de 2000 tribus conocidas por los etnógrafos y se conceptuase a cada una como raza no se podrían encontrar individuos que pudieran representar al tipo puro o auténtico de su grupo” (Harris, 1995: 15).

En efecto, la movilidad territorial de los grupos y la imposibilidad de estudiar la continuidad histórica de los mismos<sup>3</sup>, la gran variabilidad existente dentro de los propios grupos más que entre los grupos mismos (Ingle, 1972), el mestizaje biológico (Harris, 1995; Senghor, 1995), y la arbitrariedad misma del concepto de “raza” y su significación social y política (Marshall, 1972; Banks, 1991) han hecho de éste una cuestión controvertida.

No nos detendremos en describir aquí los problemas con los que la antropología física se encuentra a la hora de establecer los límites y categorías de las llamadas “razas humanas”

---

<sup>2</sup> Esta clasificación proviene de la propuesta de J. F. Blumenbach, distinguido anatomista y médico alemán del siglo XVIII que distinguió cinco razas: blanca, amarilla, roja, negra y malaya.

<sup>3</sup> Deberíamos trasladarnos unos trece mil años atrás para poder decir que ningún pueblo había crecido lo bastante como para permitir la expansión de una raza en el territorio de otra (Coon, 1969).



pero sí que abordaremos brevemente la cuestión de la construcción social del concepto de “raza” y el abandono, en los últimos años, de este término para abrazar el menos controvertido de “etnia”<sup>4</sup>.

El concepto de “raza” se ha visto incapaz para clasificar la especie humana en función de sus características físicas y biológicas, más aún cuando en muchas sociedades las características sociales de los individuos (nivel de ingresos, movilidad social, educación, lugar de residencia, etc.) se enfatizan sobre los atributos físicos a la hora de definirlo. A ello hace referencia Banks (1989: 17) cuando señala que “raza” es una categoría socialmente determinada y que los criterios para determinar las características de una determinada raza varían a lo largo de las culturas y que un individuo considerado negro en una sociedad puede ser considerado blanco en otra:

“Dos individuos con similares características físicas, o fenotipo, pueden ser clasificados como miembros de diferentes razas en dos sociedades diferentes. En los Estados Unidos, donde las categorías raciales están bien definidas y son muy inflexibles, un individuo que se conoce posee ascendencia africana es clasificado como negro. Otra persona, de aspecto completamente caucásico pero con ascendencia africana es clasificado como negro. Este individuo podría ser considerado blanco en Puerto Rico. En Puerto Rico, la textura del cabello, el status social, y el grado de eminencia en la comunidad son a menudo tan importantes, si no más, que las características físicas en la determinación del grupo racial de un individuo. Hay un dicho en Puerto Rico que dice que “el dinero emblanquece”. Existe una fuerte relación entre la raza y la clase social en Puerto Rico y en muchos otros países Latinoamericanos”.

En nuestra sociedad, un ejemplo cercano de esta interacción entre la raza y la clase social, lo constituyen los gitanos quienes sufren una doble marginación debida a la raza o etnia y

---

<sup>4</sup> No se nos escapa que un cambio terminológico puede “camuflar” la continuidad de ciertos pensamientos, teorías y actitudes hacia cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Como señalan Flecha y Gómez (1995: 32) “si el *racismo moderno* se basa en el concepto biológico de raza, el *racismo postmoderno* lo hace en el de cultura y etnia. No se fija en la desigualdad de las razas, sino en la diferencia entre culturas”.

la clase social a la que pertenecen (Fericla, 1992). Este autor propone el término de *etclase* o *etnoclase*, acuñado por Milton M. Gordon en 1964, para explicar:

“la interrelación entre el factor étnico y el factor clase social en algunas sociedades humanas, principalmente en las sociedades complejas” (p. 83).

Ciertamente, son muchos los ejemplos que podemos encontrar de cómo las clasificaciones raciales se basan en criterios arbitrarios que varían de unas sociedades a otras y de las implicaciones sociales, económicas y políticas que se derivan. Así lo señala Marshall (1972: 176) en su trabajo sobre la relación entre las clasificaciones raciales populares y científicas afirmando que:

“en diferentes periodos históricos las tipologías y/o ideologías raciales han reflejado las condiciones sociopolíticas prevalecientes utilizándose el término raza para designar a grupos raciales determinados, por conveniencias sociopolíticas”.

Como ejemplo de la arbitrariedad del concepto de raza, esta autora, siguiendo al antropólogo Marvin Harris, apunta que en Estados Unidos la asignación de muchos individuos a las dos razas principales (blanca y negra) sigue una norma de “*hipoascendencia*” según la cual los individuos cuyos progenitores pertenecen a razas diferentes son asignados a la que está políticamente subordinada:

“En la taxonomía popular americana, si un progenitor es negro y el otro blanco, el hijo es negro” (Harris, 1995: 123).

Uno de los factores que han contribuido al desmantelamiento del concepto biológico de raza y a su reconstrucción como un concepto de clasificación social, económica y política lo constituyen los estudios que sobre la inteligencia, el rendimiento, la motivación, la autoestima, etc. se han realizado en diferentes grupos considerados “raciales”. Estas investigaciones han sido duramente criticadas por la inconsistencia y arbitrariedad de las categorías raciales utilizadas y, por lo tanto, por la inadecuación de sus resultados para dar

cuenta de las diferencias individuales entre los grupos. De algunas de estas investigaciones se derivaron asociaciones entre diferencias culturales y diferencias raciales confirmando así numerosos mitos y estereotipos relacionados con el concepto de raza. Sin embargo, en la actualidad, y pese a los avances en este campo, la asociación determinista entre naturaleza y cultura no está superada: si en 1969, en pleno movimiento de revitalización étnica de los grupos negros (lo que se denominó “Black power”) se desató la polémica sobre las presuntas diferencias individuales debidas a la “raza” por la publicación en Estados Unidos de la monografía del psicólogo A.R. Jensen “*Ambiente, herencia e inteligencia*”<sup>5</sup>, recientemente, en el otoño de 1994, pudimos comprobar *in situ*<sup>6</sup>, cómo se reavivó dicha polémica con la publicación del libro “La belle curve” de Ch. Murray y R. J. Herrnstein, el cual retoma las tesis genetistas sobre el nivel de inteligencia, postuladas precisamente por Jensen y otros autores, dándoles sentido a la luz de la supuesta “igualdad de oportunidades” que ofrece la sociedad americana<sup>7</sup>. Precisamente, el psicólogo Herrnstein ya se erigió a principios de los años 70 como un defensor de las tesis genetistas al ampliar la supuesta inferioridad genética de los negros a la clase obrera en general (Lewontin, Rose y Kamin, 1987).

Por otra parte, la noción de diversidad biológica inherente al concepto de “raza” se ha desvirtuado, también, por algunas teorías pretendidamente científicas que han fomentado el desarrollo del prejuicio y la discriminación racial asumiendo erróneamente que los atributos físicos de un grupo racial determinan la conducta social de sus miembros, así como sus características psicológicas e intelectuales. Bajo nuestro punto de vista, esta atribución se ha convertido en un mecanismo ideológico de ocultación porque, en

---

<sup>5</sup> En ella se plantea la eterna discusión entre ambientalistas y genetistas. En esta obra, en concreto, en el campo de la inteligencia. De las investigaciones de Jensen y sus colaboradores realizadas en una población escolar compuesta de niños de raza blanca y niños de raza negra, se dedujo que el C.I. de los niños blancos era superior de una forma estadísticamente significativa al de los niños negros. Estas ideas también fueron defendidas por Jensen en su artículo “How much can we boost IQ and Scholastic Achievement” publicado en la *Harvard Educational Review* en 1969 (pp. 1-123). Las derivaciones de acción social pedagógica que produjeron estos trabajos postulaban que ningún programa de educación podría equiparar el status de blancos y negros y que, por lo tanto, los negros debían ser educados preferentemente para los trabajos más mecánicos a los que les predisponían sus genes (Lewontin, Rose y Kamin, 1987). En Gran Bretaña, las tesis del determinismo biológico fueron defendidas por el psicólogo H. J. Eysenck.

<sup>6</sup> Durante tres meses, septiembre a noviembre de 1994, realizamos una estancia de investigación, en calidad de Visiting Scholar, en el departamento de Bilingual/Bicultural Education del Teachers College, Columbia University, Nueva York.

<sup>7</sup> “a medida que América iguala las condiciones de vida de las personas, las diferencias en el nivel de inteligencia que persisten en el individuo serán cada vez más determinadas por diferencias genéticas”.

realidad, naturaliza formas socialmente construidas de dominio y opresión transformando, y ocultando, estructuras sociales de privilegio y dominación en diferencias biológicamente mediadas, disolviendo la arbitrariedad del prejuicio en la inmutabilidad de la naturaleza. Como ejemplo de estas teorías pseudocientíficas, Bennett (1995) recoge la clasificación racial de Carl von Linné, eminente biólogo suizo del siglo XIX, en la que se asocian determinados atributos físicos como el color de la piel, la textura del cabello o los rasgos faciales a la personalidad, las habilidades mentales y la conducta. Así, por ejemplo, se describe a los “europeos” como amables, agudos e inventivos (...) y gobernados por la ley y a los “nativos americanos” como obstinados, contentos, libres... y regulados por las costumbres. Esta clasificación, que concibe la población humana en *tipos ideales*, constituye un ejemplo de cómo la utilización errónea del concepto biológico de raza puede conducir a actitudes racistas hacia determinados grupos. Según Hidalgo (1993: 39) las conocidas taxonomías de tipos constitucionales de Kretschmer (pícnico, atlético y leptosómico) y Sheldon (endomorfo, mesomorfo y ectomorfo):

“cometen ese mismo error categorial y, aunque no se ha podido determinar la genética que las rige, no suscitan odios tan viscerales como las clasificaciones raciales, tal vez por ser inocuas ética y políticamente”

porque en esas tipologías se clasifican todos los hombres y mujeres, con independencia de su tipología racial (Panyella, 1966).

En vista de lo que se ha venido exponiendo, el debate concerniente a la relevancia del concepto de raza para describir la variabilidad de los grupos humanos está servido.

Algunos autores, como Scott (1972), proponen la utilización del término “población” en lugar del tan controvertido de “raza”. Este autor señala que “población” es un término neutro, con pocas connotaciones. Según Harris (1995), muchos antropólogos ante la discrepancia entre las ideas populares de raza y los principios científicos de la taxonomía, proponen que el término “raza” sea eliminado. El mismo Harris sugiere que el término “población” sería mucho más adecuado:

---

Extracto del libro “La belle curve” publicado en el diario progresista “The Village Voice” (Nueva York,

“Una población es simplemente cualquier grupo de gente cuyos miembros se cruzan entre ellos con frecuencia más que fortuita y que muestran frecuencias génicas diferentes cuando se comparan con los grupos vecinos de gente” (p. 121).

aunque reconoce que el término raza y su significado popular son demasiado importantes como para ignorarlos y hace suyas las palabras de W. Trevathan (1982)<sup>8</sup>:

“Evitar la raza, tratarla como si no existiese como concepto, válido o no, en antropología física, es adoptar la posición del avestruz en el mejor de los casos, una posición no ética en el peor”.

Por lo general, las disciplinas que estudian a los seres humanos y su evolución desde el punto de vista biológico y genético, continúan utilizando el concepto biológico de “raza” y niegan la no existencia de las mismas aunque reconocen la dificultad en el establecimiento de las denominadas “clasificaciones raciales” por los motivos comentados al inicio de este apartado.

Sin embargo, es importante destacar que cuando las Ciencias Sociales se enfrentan a la tarea de describir y comprender a los grupos humanos no sólo en función de su aspecto fenotípico sino abarcando la diversidad histórica, social, cultural, económica y política que los constituye el término “raza” da paso a la noción de “etnia” o “grupo étnico”<sup>9</sup>:

“Seguir manejando el concepto de raza significaba un obstáculo para comprender la realidad tal como es, y no como a algunos grupos dominantes les gustaría que fuera. Hubo, por tanto, que sustituir la clasificación de los pueblos humanos en “razas” por otra que hiciera referencia no sólo a sus características fisiológicas o genéticas, sino a su

---

15-11-94, pág. 32”.

<sup>8</sup> Trevathan, W. (1982). Comment on Littlefield, Lieberman, and Reynolds, 1982. *Current Anthropology*, 23, 657-662.

<sup>9</sup> En la literatura americana y anglosajona encontramos el término “ethnic group” para referirse al concepto de “etnia”. “No existe una palabra simple en inglés para referirse al término “grupo étnico” aunque los antropólogos franceses han sugerido el término *ethne* (etnia) para usos técnicos” (Romanucci-Ross y DeVos, 1995: 18). En la práctica, ambos términos se utilizan indistintamente.

forma de ser, de entenderse a sí mismos, a los demás y al mundo”  
(Pastor, Hernández y Díaz, 1995: 88).

Es así como, recientemente, el término “etnia” se ha introducido en los discursos científicos de diversas disciplinas, no sin detractores que critican esta postura puesto que no debe pensarse que esta evolución conceptual, característica de los últimos años, ha sido simplemente una respuesta de la comunidad científica ante la imposibilidad del término “raza” para dar cuenta de la diversidad humana y que dicha evolución se ha producido en un contexto neutro, libre de ideologías e intereses socio-políticos.

Etimológicamente, el término “etnia” proviene del griego *ethnos* y significa:

“toda clase de seres de origen o de condición comunes. Aplicado al hombre, el *ethnos* define todo grupo humano que, sobre un mismo suelo, constituye una comunidad de vida y especialmente de vida psico-cultural” (Griéger, 1966: 33).

Los autores que se inclinan por la utilización del término “etnia” sobre el de “raza” reivindican el estudio, explicación y caracterización de los grupos humanos, fundamentalmente, como fenómenos históricos y no biológicos. En ese sentido:

“Etnia se refiere a un grupo humano que comparte una cultura y cuyos miembros están unidos por una consciencia de identidad común establecida históricamente” (Aguirre, 1982: 166).

“No es la sangre sino la historia lo que determina una etnia” (Griéger, 1966: 46).

Sin embargo, el concepto de “etnia” o de “grupo étnico” se enfrenta a las mismas necesidades de delimitación conceptual que el tan controvertido concepto de “raza”: ¿en base a qué aspectos diferenciamos un grupo étnico de otro? ¿por qué se seleccionan unos criterios de clasificación y no otros? Para responder a esta cuestión veamos, a

continuación, algunas definiciones que en la actualidad se utilizan para describir a un “grupo étnico”:

“Grupo social con una historia común en el que sus miembros comparten una serie de valores y un sistema de comunicación que permiten establecer un sentido de identidad y pertenencia. Normalmente se suelen diferenciar de otros grupos y definirse por contraste con ellos. Los grupos étnicos se pueden establecer en base a rasgos físicos, culturales o por ambos” (Lovelace, 1995: 30).

“Un grupo con una tradición cultural y un sentido de identidad común. Los miembros de un grupo étnico difieren de los miembros de otros grupos respecto ciertas características culturales. Quizá lo más importante es su sentimiento de identificación como un grupo tradicionalmente distinto” (Bullivant, 1989: 34)<sup>10</sup>.

“Los individuos que constituyen un grupo étnico comparten un sentido de identificación de grupo, una serie de valores, intereses políticos y económicos, patrones conductuales y otros elementos culturales que los distinguen de otros grupos de la sociedad” (Banks, 1991: 13).

Parece desprenderse de estas definiciones, y de otras similares, que lo que caracteriza y marca los límites de un “grupo étnico”<sup>11</sup> son los elementos culturales del grupo, entendiendo cultura en un sentido amplio, y que los sentimientos de identificación de los miembros del grupo tienen tanta o más importancia en la generación y mantenimiento del grupo étnico que el contenido cultural que encierra el grupo. En la actualidad, se insiste en la “adscripción” subjetiva de los miembros a los grupos y en la interacción entre éstos para definir los límites entre el grupo propio y los demás. Esta consideración queda recogida en la definición de grupo étnico presentada por Smith (1991: 181):

---

<sup>10</sup> Cita a: Theodorson, G. A. y Theodorson, A. G. (1970). *A modern dictionary of sociology*. Londres: Methuen, p. 135.

<sup>11</sup> Para una aproximación más profunda al tema de los grupos étnicos y sus límites remitimos al clásico trabajo del antropólogo Fredrick Barth, (1976), “Los grupos étnicos y sus fronteras”.

La mujer blanca afirmaba que el hecho de ser mujeres las solidarizaba por encima del color de sus pieles. Pero la mujer negra no estaba de acuerdo:

- "Cuando, por la mañana, te miras en el espejo, ¿qué ves?", pregunta la mujer negra.
- "Veo una mujer", respondió la mujer blanca.
- "Ahí está precisamente el problema", replicó la mujer negra, "yo veo una negra. Para mí la raza es visible a diario, porque es la causa de mi hándicap en esta sociedad, de mi desventaja".

Nosotros, estamos de acuerdo con que las características físicas de los individuos pueden convertirse en un estigma que conlleve determinadas experiencias de opresión y desigualdad para las personas, sin embargo, a lo largo de este trabajo optaremos por utilizar el concepto de "etnia" y "grupo étnico" frente al de "raza" o "grupo racial" porque defendemos con Smith (1991: 181) que:

"la pertenencia a un grupo étnico es más que "raza". La incluye, pero no se limita a ese factor".

Hasta aquí hemos intentando acercarnos a los términos "raza" y "etnia, a su delimitación conceptual y a su uso actual en el contexto de las ciencias sociales.

La polémica establecida entre las diversas concepciones sobre los conceptos de "raza" y "etnia" ha generado toda una serie de constructos, modelos y teorías en torno a conceptos tales como etnicidad, identidad étnica, identidad racial, etc. Estos y otros conceptos serán utilizados a lo largo de este trabajo. De manera que en lo que sigue procederemos a una aproximación conceptual a los mismos sin ánimo de dirimir la controversia teórica e ideológica que les subyace. Nuestro interés radica en ofrecer una definición de trabajo que será recogida y ampliada en sucesivos apartados y capítulos al presentar los modelos y teorías asociados a estos constructos.



## **1.2. Etnicidad e identidad étnica**

Es común en la literatura relacionada con el estudio de los grupos étnicos y los procesos de socialización de sus individuos la utilización de los términos “etnicidad” e “identidad étnica”. Aunque en ocasiones sean utilizados como sinónimos existen algunas matizaciones que diferencian el significado de ambos.

El origen del término “etnicidad” es el griego *ethnos* que significa gente o nación. Para King (1980: 12), la etnicidad hace referencia a:

“Un sentido de pueblo y comunalidad derivado de modelos y pautas de parentesco, un pasado histórico compartido, experiencias comunes, afiliaciones religiosas, comunalidades idiomáticas o lingüísticas, valores compartidos, actitudes, percepciones, modos de expresión e identidad”.

Hernández (1989: 28) señala que la etnicidad es un concepto dinámico y complejo que hace referencia a cómo miembros de un grupo se perciben a sí mismos y cómo, a su vez, ellos son percibidos por los demás. Según esta autora los atributos asociados con la etnicidad incluyen:

“a) una imagen de grupo y un sentido de identidad derivado de patrones culturales contemporáneos (valores, conductas, creencias, idioma) y un sentido de historia; b) intereses políticos y económicos compartidos; c) la pertenencia al grupo es involuntaria, aunque la identificación individual con el grupo puede ser opcional”.

Pero, la etnicidad no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo étnico determinado (Slonim, 1991).

Sin embargo, de lo anterior no se deduce que todas las personas que pertenecen a un grupo étnico determinado, expresan y reproducen idénticamente los modelos y pautas de comportamiento del grupo étnico al que pertenecen ni manifiestan el mismo sentimiento de

identificación. Pensar de esta manera nos haría caer en lo que Stanfield (1993) denomina “falacia de la identidad monolítica” que consiste en concebir que no existen identidades diferenciales (debidas a factores como, por ejemplo, la edad, el género, la clase social, el idioma y el contexto histórico del grupo étnico) entre los miembros de un grupo étnico:

“(la falacia de la identidad monolítica) está relacionada con el estereotipo racial que asume que porque una persona tenga una apariencia determinada debe tener X o Y rasgos de identidad. Incluso se ha asumido en la literatura que los individuos o grupos que se desvían de las identidades objetivas debido al mestizaje cultural o biológico son personas marginales o se encuentran en una crisis de identidad patológica” (p. 21).

La heterogeneidad de los miembros que constituyen un grupo étnico nos conduce a la distinción entre el concepto de “etnicidad” y el de “identidad étnica” (Rotheram y Phinney, 1987: 13):

“Ampliamente hablando, la identidad étnica se refiere al propio sentido de pertenencia a un grupo étnico y al ámbito del propio pensamiento, percepciones, sentimientos y conductas que se derivan como consecuencia de ser miembro de un grupo étnico. La identidad étnica se distingue de la etnicidad en que la etnicidad se refiere a patrones grupales y la identidad étnica se refiere a la adquisición individual de los patrones grupales”.

En síntesis, el sentido de identidad étnica se refiere al grado en que un miembro de cualquier grupo étnico particular conserva la cultura original que fue aprendida de la familia y de los parientes más cercanos en la infancia (King, 1980). Todas las personas pertenecen a un grupo étnico pero pueden diferir de otros miembros del grupo en términos de cuán cercano siguen, por ejemplo, el idioma original, el lenguaje del cuerpo, los valores sociales y las tradiciones.

### **1.3. Socialización étnica e identidad étnica**

La socialización hace referencia a un proceso de interacción social a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (Abad, 1993). La socialización es el proceso a través del cual se desarrolla la identidad personal. Es un proceso dinámico y complejo que se inicia en la infancia y que a través de sucesivas fases de mayor o menor intensidad se mantiene hasta la muerte<sup>12</sup>. Cada sociedad particular, a través de diversos agentes de socialización y de procesos más o menos explícitos e intencionales, imbuje o transmite a sus nuevos miembros una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento, de valores, intereses, aspiraciones, creencias y mitos; cada sociedad transmite una cultura, aquélla que en un momento dado es compartida por la mayoría de sus miembros, intentando que al final aquello que inicialmente es arbitrario se acabe aceptando como normal, como bueno o como natural (Guiu, 1990). En nuestra sociedad se suele señalar a la familia, la iglesia, la escuela y el trabajo como los principales agentes de socialización.

Diferentes disciplinas se han acercado al estudio de ese proceso de transmisión cultural y todas ellas han generado diversas teorías y modelos para explicar cómo tiene lugar. Por ejemplo, desde la Sociología el proceso de socialización se ha abordado fundamentalmente analizando el contenido de lo que se aprende en ese proceso que serían el entramado de roles sociales que configuran la cultura y que nos permiten relacionarnos con los demás actores sociales, entendiendo, por lo tanto, la socialización como un proceso de internalización de roles. O, desde la Psicología Social, atendiendo a los mecanismos psicosociales, unas veces conscientes pero la mayoría inconscientes, que se activan en el proceso de socialización y que inducen al individuo a ajustar su comportamiento a las pautas y normas establecidas por el grupo.

---

<sup>12</sup> El proceso de socialización es particularmente intenso (socialización primaria) en los primeros años, cuando el/la niño/a se ve sometido/a a procesos cognitivos y afectivos, fundamentalmente en el seno de la familia, en virtud de los cuales se ubica socialmente. Posteriormente (socialización secundaria) y a lo largo de la vida va interiorizando ámbitos institucionales y sociales concretos (normas y conductas) propios de la sociedad en la que vive y estrechamente relacionados con la inserción laboral, generacional, sexual, de clase, de status, etc.

*Socialización, enculturación*<sup>13</sup> y *educación* son conceptos comúnmente utilizados para designar ese proceso por el cual las personas adquieren y asumen unos determinados patrones, contenidos y valores culturales. Cada disciplina se inclina a utilizar uno u otro término, dependiendo del enfoque particular con el que se acerca al estudio del proceso de transmisión cultural. También, en muchas ocasiones, se utiliza uno u otro término según la edad (las pautas de crianza infantil pertenecen a la socialización); otras veces, según los miembros sociales que intervienen en dicho proceso (los padres socializan, los maestros educan); o bien, en función de los contenidos que se transmiten (la raíz cuadrada forma parte de la educación, las estrategias de comportamiento sexual se aprenden por socialización); o atendiendo a las instituciones que intervienen en el proceso (la escuela educa, el grupo de iguales socializa)” (García Castaño y Pulido Moyano, 1994). Incluso, algunos autores, prefieren utilizar el término “*transmisión-adquisición de cultura*” puesto que:

“es un concepto más global que los de educación, socialización y enculturación a los que incluye” (García Castaño y Pulido Moyano, 1994: 9).

Hasta aquí nos hemos aproximado al concepto de “socialización”. Ahora bien, ¿a qué nos referimos, entonces, cuando hablamos de socialización étnica? Al estudiar la socialización étnica en los niños, dirigimos nuestro foco de atención a investigar cómo la pertenencia a un grupo étnico influye el desarrollo del niño. Siguiendo a Rotheram y Phinney (1987: 11) la socialización étnica se refiere:

“Al proceso de desarrollo por el cual los niños adquieren las conductas, percepciones, valores y actitudes de un grupo étnico y se ven a sí mismos y a los demás miembros de dicho grupo”.

La identidad étnica es un concepto central en el estudio de la socialización étnica en los niños. Como ya se ha comentado en apartados anteriores, la identidad étnica se distingue de la etnicidad en que ésta se refiere a patrones grupales y la identidad étnica se refiere a la adquisición individual de los patrones grupales. La identidad étnica hace referencia,

---

<sup>13</sup> En la literatura consultada hemos encontrado que se utilizan indistintamente los términos

fundamentalmente, a la percepción de uno mismo definida por la pertenencia a un grupo (Vaughan, 1987).

La identidad étnica de los niños, que se desarrolla a través de un proceso de socialización étnica, es en esencia un proceso de enculturación en el que los padres juegan un papel muy importante. Por enculturación entendemos:

“El proceso de socialización por el que los individuos adquieren (tanto por aprendizaje generalizado en un ambiente cultural particular como por el resultado de instrucciones y adiestramientos específicos) la multitud de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo” (Berry, 1993: 272).

“Una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad invita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales” (Harris, 1995: 146).

Así pues, cuando nos referimos al proceso de socialización étnica, estamos haciendo alusión a un proceso de enculturación a través del cual los padres, la familia, el grupo de iguales y el resto de la comunidad étnica enseñan y transmiten un contenido cultural a las nuevas generaciones, al tiempo que la persona construye y asigna un significado a su identidad étnica.

Sin embargo, este proceso de transmisión cultural no se produce en el vacío, en un contexto aséptico y cerrado a la interacción con otros grupos y personas. De ahí que la emergencia de la identidad étnica del individuo no se puede entender, sólo, a través del proceso de socialización étnica, sino como fruto de la interacción de la persona con su propio grupo, con otros grupos y de la posición social, económica y política que aquél mantiene respecto a otros grupos y a la sociedad.

---

“enculturación” y “endoculturación”. Optamos por utilizar en nuestro trabajo el primero de ellos.

“Un grupo étnico puede definirse como un grupo de personas que comparten una historia y cultura común, que pueden ser identificados porque comparten características físicas y valores similares y que a través del proceso de interactuar entre ellos y establecer los límites con otros grupos, se identifican a sí mismos como miembros de ese grupo”.

Para finalizar, presentamos los elementos que Pastor, Hernández y Díaz (1995: 89), con fines operativos, han señalado para distinguir e identificar una etnia de otros grupos sociales:

- a) una etnia debe tener características culturales propias (lengua, tradiciones, costumbres, formas de vestir, de alimentarse, de vivir, etc.) que los distinguen de otros pueblos con los que está en contacto.
- b) estas características se transmiten de padres a hijos, por lo que los matrimonios más frecuentes serán dentro de la misma etnia.
- c) los miembros de la etnia se ven a sí mismos como distintos y son percibidos como distintos por los demás.
- d) puede en algunos casos existir algún rasgo físico que sea más frecuente que en otras poblaciones, pero en ningún caso será éste el factor determinante.

En síntesis, las características físicas de los individuos de un grupo son un elemento que puede identificar a un grupo étnico pero no es el único, ni el más importante.

Cabe señalar que aunque el concepto de grupo étnico es mayoritariamente usado hoy día, algunos autores (McCarthy, 1993, 1994) utilizan este término para resaltar las experiencias de opresión y de desigualdad social, económica y política que sufren los individuos debido a su “raza”, incidiendo precisamente en los aspectos físicos, externos que los diferencian, y las consecuencias que a nivel individual y grupal les suponen. Esta idea queda reflejada, por ejemplo, en la conversación que mantienen una mujer blanca y otra negra acerca de la importancia de la semejanza sexual o la diferencia racial (Badinter, 1992: 24-25) y que presentamos, a continuación:

#### **1.4. Identidad étnica y aculturación**

Como hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización étnica, sobre todo en la etapa de la infancia, se desarrolla a través de un proceso de enculturación, fundamentalmente en el seno de la familia. Sin embargo, es importante destacar que la identidad étnica:

“Emerge en interacción y es una función no sólo del individuo y su relación con el grupo étnico sino con el lugar que el grupo ocupa en la sociedad” (Rosenthal, 1987: 160).

Es decir, como apuntan Berry, Trimble y Olmedo (1986) la identidad étnica no sólo está influida por el grupo étnico en el cual el individuo se desarrolla (enculturación) sino por la relación que mantiene con otros grupos étnicos y los individuos de esos grupos. A ese proceso se le denomina “aculturación”:

“La aculturación es un fenómeno psicosocial y es el producto del aprendizaje cultural que ocurre como resultado del contacto entre miembros de dos o más grupos. Es un proceso de cambio actitudinal y conductual, consciente o inconsciente, de los individuos que residen en sociedades multiculturales” (Casas y Pytluk, 1995: 171).

“La aculturación describe el proceso que ocurre cuando las características de un grupo cambian debido a la interacción con otro grupo cultural o étnico. Cuando se da un proceso de aculturación los grupos que interactúan intercambian características culturales; por lo tanto, ambos cambian en el proceso” (Banks, 1994: 56).

Los cambios sociales y psicológicos que pueden ocurrir en el proceso de aculturación dependen de las características del individuo, por ejemplo, el nivel inicial de identificación con los valores de la cultura de origen, la intensidad y la importancia otorgada al contacto entre varios grupos culturales y del equilibrio numérico entre los individuos que

representan la cultura original y los que representan la cultura mayoritaria (Casas y Pytluk, 1995).

Existen algunos elementos clave que caracterizan un proceso de aculturación (Berry, Trimble y Olmedo, 1986). En primer lugar, debe existir *contacto* o interacción continuo y directo entre culturas. Segundo, el resultado de ese contacto es algún *cambio* en los fenómenos culturales o psicológicos de las personas que interactúan. Tercero, tomando estos dos aspectos en conjunto (*contacto* y *cambio*), podemos distinguir entre un *proceso* y un *estado*: existe una actividad durante y después del contacto cultural que es dinámica; y existe un resultado del proceso que puede ser relativamente estable pero que puede continuar cambiando en un proceso de desarrollo constante.

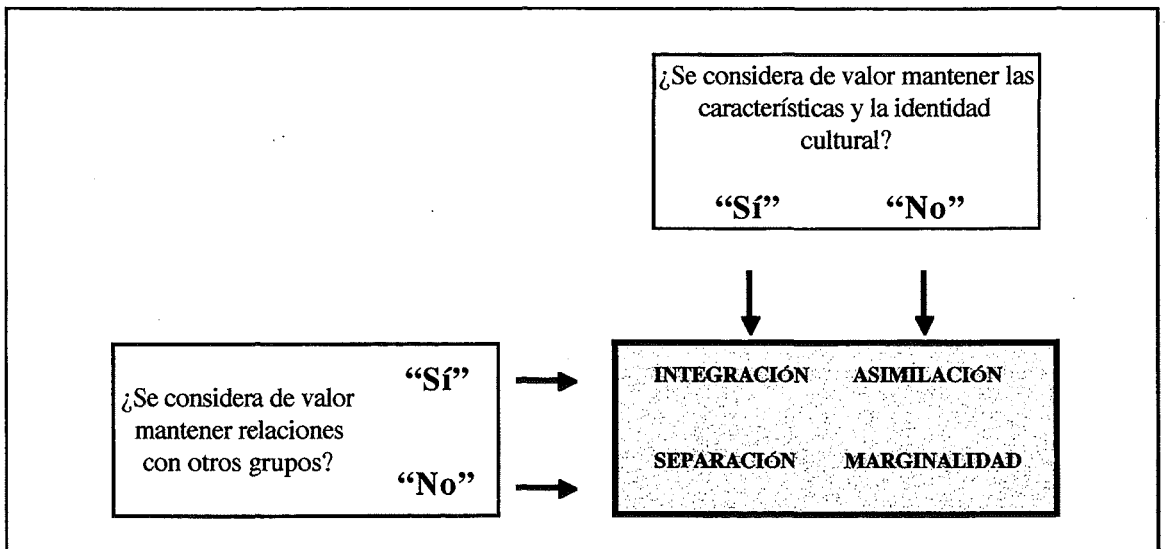
¿Cómo afecta, entonces, el fenómeno de la aculturación a la identidad étnica de los individuos? Según Sodowsky, Kwan y Pannu (1995) es más probable que un individuo sea consciente de su identidad étnica en una sociedad plural en la que coexisten múltiples sistemas sociales. También, es probable que la conciencia de la propia identidad aumente cuando los sistemas o grupos sociales asumen grados diferenciales de status de poder en una sociedad plural. El individuo se enfrenta simultáneamente a dos grupos culturales (el grupo dominante cultural y el propio grupo étnico). Bajo estas circunstancias conflictivas, no sólo aumenta el sentido de identidad étnica sino que el individuo necesita posicionarse, social y psicológicamente, respecto a los dos grupos. Al tiempo que el individuo trata de posicionarse respecto al grupo dominante, también los miembros del grupo dominante desarrollan una relación psicológica y un posicionamiento frente al individuo del grupo étnico. De manera que el complejo proceso de identidad étnica está moderado por el grado en que:

- a) el individuo acepta o rechaza el grupo dominante.
- b) los miembros del sistema social dominante muestran aceptación o rechazo del individuo.
- c) los miembros del grupo étnico del individuo muestran aceptación o rechazo del mismo.
- d) el individuo experimenta un sentimiento de pertenencia hacia su grupo étnico.



- e) el individuo percibe cómo los miembros del grupo dominante le sitúan en las relaciones interétnicas.

Así, podemos caracterizar el proceso de identidad étnica como un sistema bipolar valorando dos dimensiones: el grado de retención de la identidad étnica del individuo como miembro de un grupo étnico y el grado de adopción de una identidad étnica moderada por la aculturación en el grupo mayoritario (Sodowsky, Kwan y Pannu, 1995). Este sistema bipolar es una adaptación del presentado por Berry, Trimble y Olmedo (1986: 306) para representar cuatro modelos de aculturación. Según estos autores, las maneras en que un individuo (o un grupo) desea relacionarse con otro grupo o cultura han sido denominadas “actitudes de aculturación” las cuales definen la posición del individuo respecto a dos cuestiones fundamentales: “¿Se considera valioso mantener las características e identidad culturales propias?” y “¿Se considera valioso mantener relaciones con otros grupos?”. Cuando se plantean estas cuestiones, simultáneamente, se genera un marco de referencia conceptual que plantea cuatro variedades de aculturación<sup>14</sup>.



Cuatro variedades de aculturación (Berry Trimble y Olmedo, 1986: 306).

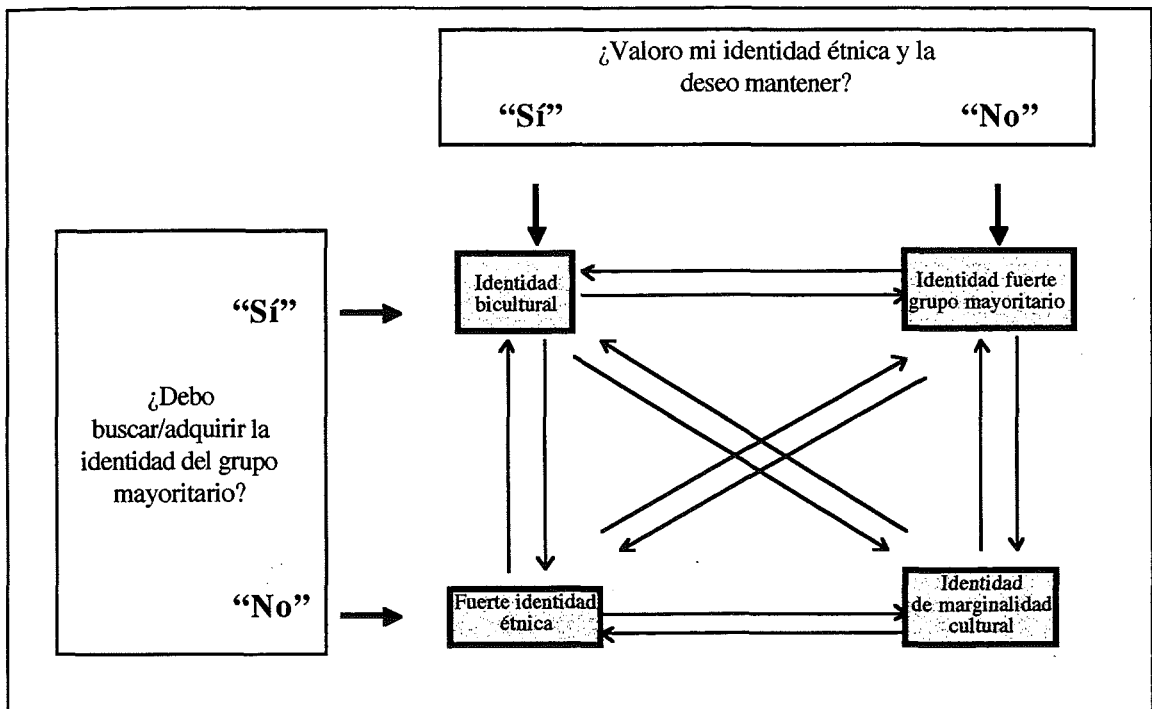
<sup>14</sup> **Asimilación:** el individuo no desea mantener su identidad cultural, su estilo de vida, su idioma, etc. y busca diariamente la interacción con el grupo mayoritario.

**Separación:** el individuo valora conservar su identidad original y, al mismo, tiempo rechaza la interacción con otros individuos y grupos diferentes al propio.

**Integración:** existe cierto grado de mantenimiento de la propia identidad al tiempo que el individuo participa como parte integral del grupo mayoritario.

**Marginalidad:** se produce cuando existen pocas posibilidades o interés por el mantenimiento cultural (a menudo por pérdidas culturales impuestas) y poco interés por relacionarse con los demás (a menudo por razones de exclusión o discriminación).

Sodowsky, Kwan y Pannu (1995) adaptan y modifican el sistema bipolar de Berry, Trimble y Olmedo (1986) con el fin de valorar la identidad étnica de los individuos. Aquí, las preguntas hacen referencia, por un lado, a la identidad construida sobre la propia etnicidad de la persona y, por otro, la identidad construida en la cultura del grupo mayoritario. Los autores defienden que el proceso de identidad étnica no es lineal y que la identidad de los individuos puede cambiar en el tiempo y según los contextos y situaciones.



**Movimiento no lineal hacia diferentes identidades étnicas a lo largo del tiempo y las situaciones. Adaptado de Sodowsky, Kwan y Pannu (1995: 144).**

No hace muchos años que los modelos de aculturación se basaban en una concepción lineal y bipolar del proceso en el que una persona entraba en contacto con una cultura diferente a la propia (Casas y Pytluk, 1995). Estos modelos bipolares de aculturación consideraban que a medida que el individuo se adentraba en la nueva cultura e iba asumiendo sus valores, actitudes y conductas se producía una erosión de su propia cultura hasta el punto de que una identificación con la nueva cultura significaba la pérdida de la propia. Sin embargo, hoy en día, este modelo bipolar está superado por modelos dinámicos, abiertos y flexibles que asumen la posibilidad de que la persona construya una nueva identidad (Isajiw, 1990) fruto del contacto cultural. El *modelo de identificación*

*cultural ortogonal* propuesto por Casas y Pytluk (1995) plantea que la identificación con una cultura es independiente de la identificación con cualquier otra, en el sentido de que una persona puede adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y, al tiempo, mantener las propias cuando se dan en ambientes diferentes o que no son incompatibles.

## **1.5. Relación entre la identidad étnica y la identidad personal**

### **1.5.1. Identidad étnica, identidad social e identidad personal**

Las personas a través de procesos de comparación y categorización desarrollan su sentido de identidad personal y de identidad social. La identidad personal deriva de un sentido de uno mismo basado en las comparaciones interpersonales y la identidad social de la pertenencia a un grupo. Tajfel (1984) formula la “Teoría de la identidad social” para explicar cómo el individuo, a través de las comparaciones y la dependencia interpersonales, llega a definirse y a considerarse miembro de determinados grupos sociales. Esta teoría postula que las personas nos categorizamos en grupos y que nos esforzamos por conseguir una identidad social positiva. En ella se define la identidad social como:

“Aquellos aspectos del concepto del yo de un individuo (autoconcepto) basados en su pertenencia a grupos o categorías sociales junto con sus correlatos psicológicos emocionales y evaluativos” (Turner, 1990: 58).

“Aquella *parte* del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia (...) Partimos de la hipótesis de que, por muy rica y compleja que sea la idea que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico o social que les rodea, *algunos* aspectos de esta idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales. Algunas de estas pertenencias resultan más relevantes que otras; y algunas pueden variar

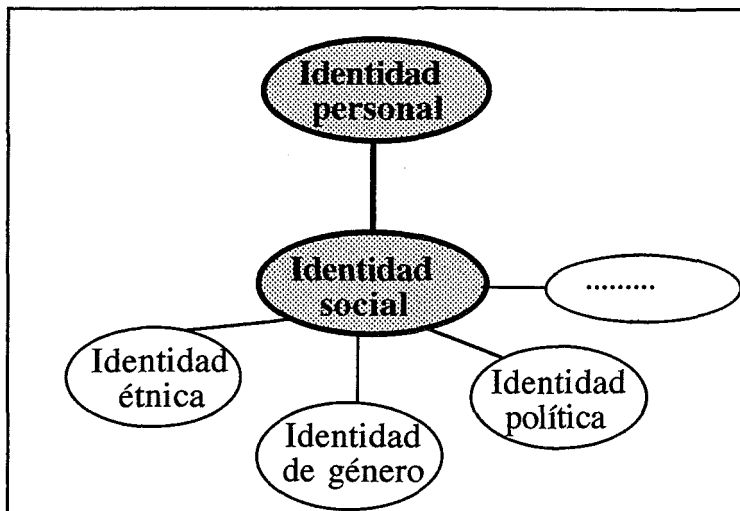
en relevancia con el tiempo y en función de una variedad de situaciones sociales” (Tajfel, 1984: 294).

El concepto de grupo social es central en la “Teoría de la identidad social”. La existencia de personas que comparten determinados elementos que las diferencian de otras es la condición de posibilidad para la existencia de un grupo social:

“Un grupo se convierte en grupo social, en el sentido de que se percibe como teniendo características comunes o un destino común, principalmente, porque otros grupos están presentes en el medio ambiente. Así, los aspectos y consecuencias psicológicas de la pertenencia a un grupo, a no ser en casos excepcionales, son susceptibles de cualquier tipo de definición sólo gracias a su inserción en una estructura multigrupal. Por consiguiente la identidad social de un individuo concebida como el conocimiento que tiene de pertenecer a ciertos grupos sociales junto con la significación emocional y valorativa que él mismo le da a dicha pertenencia, sólo puede definirse a través de los efectos de las categorizaciones sociales que segmentan el medio ambiente social de un individuo en su propio grupo y en otros grupos” (Tajfel, 1984: 295-296).

Se desprende de esta teoría la idea de que las personas poseen más de una identidad social, en realidad, tantas como grupos a los que pertenecen o con los cuales se identifican.

Así pues, podemos describir o caracterizar a los individuos no sólo como, por ejemplo, miembros de un grupo étnico determinado (identidad étnica) sino por su pertenencia o identificación con otros grupos que definen su grado de, por ejemplo, “identidad de género”, “identidad política”, “identidad nacional”, etc. (Vaughan, 1987) tal y como queda reflejado en el siguiente gráfico:



### 1.5.2. El autoconcepto y la autoestima en su relación con la identidad étnica

Uno de los temas que más atención ha recibido en los últimos años en los estudios sobre grupos étnicos es el de la relación entre el autoconcepto, la autoestima y la identidad personal y de grupo (o social).

En la actualidad está ampliamente aceptado que la identidad personal y la identidad social son partes integrales de lo que denominamos autoconcepto (Cross, 1987; Knight *et al.*, 1993; Vaughan, 1987; Verma y Mallick, 1988). El *autoconcepto* es la imagen o símbolo que el individuo ha formado de sí mismo como resultado de sus experiencias personales; la *autoestima* es la evaluación que el individuo realiza de esa imagen.

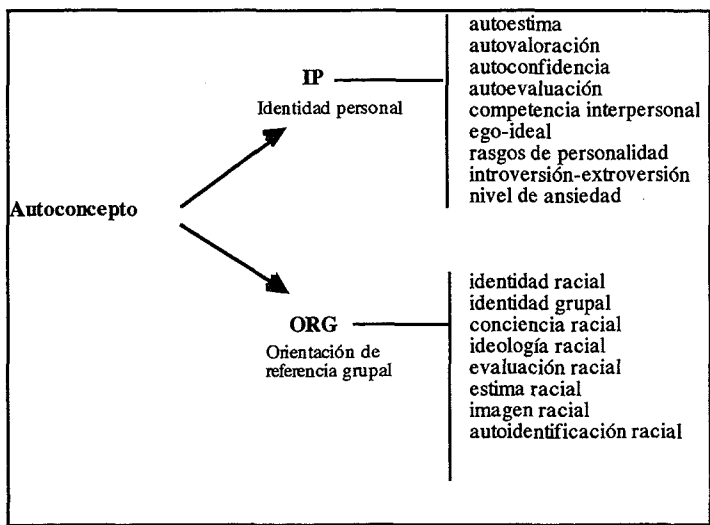
Los trabajos de William E. Cross acerca del desarrollo de la identidad negra en adultos, han constituido un punto de referencia para todas aquellas personas que han abordado el estudio del contenido y proceso de desarrollo de la identidad étnica. Sus aportaciones se remontan a finales de los años 60, en el contexto de la sociedad americana, al intentar explicar los efectos del cambio de identidad que estaba experimentando la población negra adulta, e incluso los niños, desde una "Negro identity" a una "Black identity"<sup>15</sup>. Este

---

<sup>15</sup> El *movimiento social negro* se desarrolló en los Estados Unidos desde 1954 hasta 1975. Este movimiento tuvo dos fases: la fase de los *Civil Rights* (1954-1968) y la fase del *Black power*, también denominada *Black revolution*, *Black consciousness movement* o *Black militancy*.

autor introdujo la distinción entre el concepto de “identidad personal” y el de “orientación de referencia grupal” o “identidad grupal”.

En la siguiente figura se recoge un esquema de la teoría que Cross ha denominado “Teoría bifactorial de la identidad negra”.



**Esquema de la teoría bi-factorial de la identidad negra  
(Cross, 1987).**

Según este autor, el autoconcepto tiene dos dominios: el sector de la *identidad personal* (IP) y el sector de la *identidad grupal* u *orientación de referencia grupal* (ORG). Cada dominio incorpora varios constructos. Por ejemplo, la IP incluye factores como la autoestima, la autovaloración y rasgos generales de la personalidad; los subdominios bajo la ORG son las actitudes raciales, la identidad grupal, la conciencia étnica, etc. (Cross, 1987).

Cross señala que las investigaciones sobre IP inciden en componentes universales de la conducta que todo el mundo posee en mayor o menor grado y aunque estos estudios revelarían el funcionamiento psicológico general del autoconcepto, todavía faltaría el estudio de aquellos aspectos de la persona que son específicamente culturales, de clase o de género:

---

En este contexto de cambio y metamorfosis política, la militancia con el movimiento negro hizo emerger una nueva identidad: la "Black identity" frente a la identidad tradicional negra conocida como "Negro identity".

“Un punto clave es que, implícita o explícitamente, la investigación sobre IP intenta establecer si una persona o un grupo está caracterizado por un adecuado bienestar psicológico. Así, el estudio de la IP es visto como una medida directa del funcionamiento psicológico y sólo como una medida indirecta de la propia identidad cultural o del rol sexual. En otras palabras, si nos dicen que el sujeto A y el B tienen una alta autoestima y unas habilidades interpersonales altamente efectivas, no podemos predecir si los sujetos son blancos o negros, hombres o mujeres. Lo que podríamos decir es que cualquiera que sean las diferencias de sexo o raciales entre los sujetos A y B, ambos parecen poseer elementos que sugieren una adecuada salud mental” (Cross, 1987: 123).

Según Cross, aunque la investigación en IP trata de controlar la clase social, la etnicidad y el género, la investigación sobre ORG trata de descubrir diferencias grupales en valores, perspectivas, estilos de vida y visiones del mundo. Se preocupa por estudiar no cómo una persona siente en general, si no cómo se siente en relación a valores específicos, preferencias y símbolos. Cross, señala que los investigadores se sorprenden cuando después de manipular factores ORG (por ejemplo, la cantidad de exposición a información sobre una cultura), las medidas de autoestima (una variable IP) no diferencian los sujetos del grupo control de los del grupo experimental. En otras ocasiones, aunque la manipulación de ORG está valorada correctamente, el investigador discute los resultados "como si" tanto el sector IP como el ORG hubieran sido sujetos de la investigación. Cross (1987: 132), ejemplifica estos temas en los resultados obtenidos en una tesis doctoral:

“Tanto el grupo control como el experimental (ambos negros) fueron expuestos a varias discusiones en pequeño grupo. Uno de los grupos recibía información centrada en la tradición negra y al otro grupo se le presentaba información racial neutra. Todos los sujetos escribían un diario a lo largo del periodo en que se realizaban las discusiones en grupo; después, se analizaban los diarios en busca de determinadas anotaciones. Los dos grupos no pudieron ser diferenciados por el

número total de autoreferencias positivas que no estuvieran relacionadas con el hecho de ser negro; sin embargo, los estudiantes expuestos a las sesiones sobre la cultura negra realizaron más anotaciones en sus diarios que eran "autoreferencias positivas" acerca de ser negro que las que realizaron los del grupo control. Es decir, ambos tenían un alto nivel de autoestima personal pero el grupo experimental finalizó las sesiones con una identidad adscriptiva mayor"<sup>16</sup>.

En realidad, W. E. Cross, al trabajar la teoría bifactorial de la identidad negra, se ha basado en la distinción entre la identidad personal y una de las identificaciones de grupo que configuran la identidad social: la identidad étnica. Sin embargo, si bien es cierto que se puede distinguir de manera conceptual que el autoconcepto integra tanto la identidad personal como la identidad social, no es menos cierto que la constatación empírica de cómo ambos constructos contribuyen a la formación de dicho autoconcepto y de las interacciones e interrelaciones que entre ambos existen, es una cuestión difícil de abordar empíricamente. En esa difícil tarea también se encuentra el estudio de la autoestima, es decir, de la valoración que el individuo realiza del autoconcepto o imagen que posee de sí mismo y en qué medida podemos discernir cómo el ser miembro de un grupo social y la valoración que el individuo realiza de esa pertenencia, contribuyen a la autoestima global de la persona.

La distinción aportada por W. E. Cross ha sido recogida, recientemente, por varios autores para distinguir entre la "autoestima personal" y la "autoestima colectiva" (Crocker y Major, 1989; Crocker y Luhtanen, 1990; Wright, 1995). Estos autores sugieren que mientras la primera hace referencia a los sentimientos de autovaloración personal, la autoestima colectiva hace referencia a las evaluaciones del mérito o valor de los grupos sociales a los que el individuo pertenece (Crocker y Major, 1989) y, al igual que existen dimensiones de la identidad personal, existen numerosas "pertenencias de grupo" que contribuyen a la autoestima colectiva (por ejemplo, la herencia étnica, la familia o, en los niños, la escuela y el aula) (Wright, 1995).

---

<sup>16</sup> Carter, A. (1974). *An analysis of the use of contemporary Black literature and music and its effects upon self-concept in group counseling procedures*. Tesis doctoral inédita, Purdue University, IN.



Así, la autoestima emerge como un elemento fundamental en el estudio del ajuste y el bienestar psicológico de las personas. Pero, la autoestima no es sólo una parte central del funcionamiento personal, sino un elemento crucial en la formación de la identidad y en el desarrollo y cambio de actitudes (Bagley, Verma y Mallick, 1982) y en la comprensión de la adaptación personal, social y educativa del individuo (Verma y Mallick, 1988).

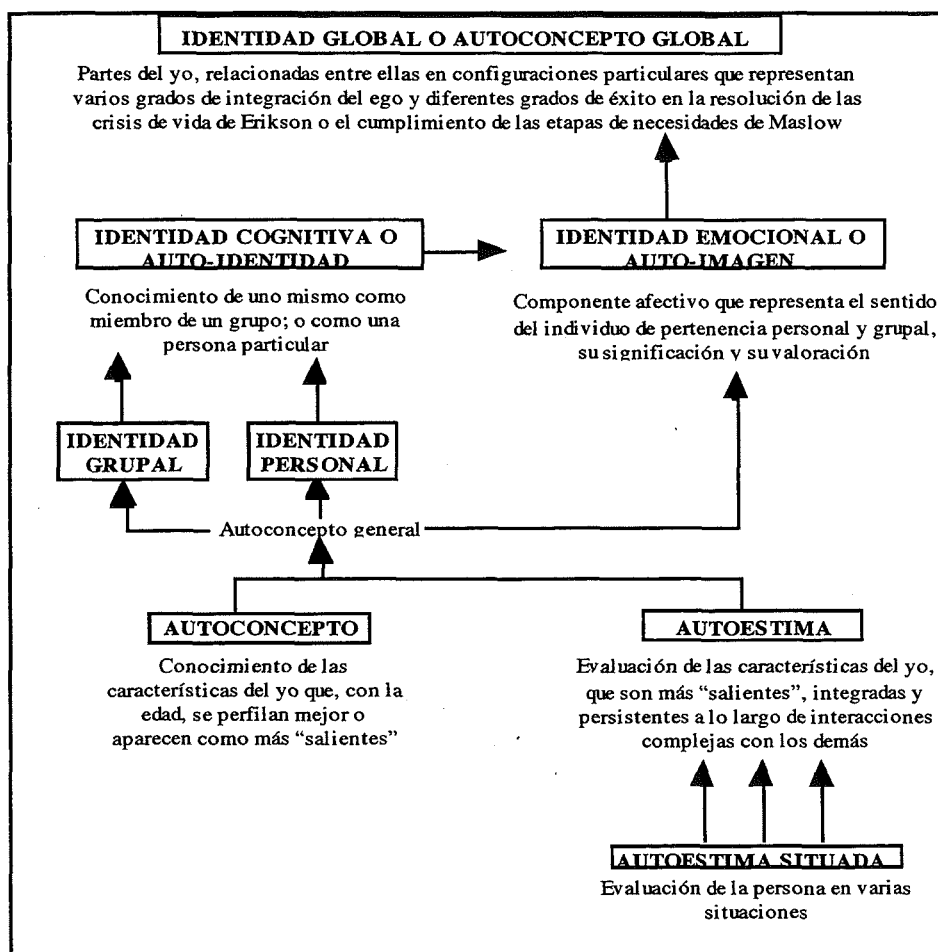
Una cuestión fundamental en el estudio de la identidad étnica ha sido su posible impacto positivo o negativo en el ajuste psicológico de los miembros de grupos minoritarios. Aunque la autoestima es sólo uno de los muchos posibles índices de bienestar, ha sido ampliamente utilizado en la investigación. En efecto, son varios los autores que apuntan hacia la autoestima como uno de los indicadores del impacto de la identidad étnica en el individuo (Bagley, Verma y Mallick, 1982; Davey, 1982; Driver, 1982; Phinney, 1991; Phinney y Chavira, 1992; Ramsey, 1987; Rosenthal, 1987; Verma y Mallick, 1988; Young y Bagley, 1982a, 1982b).

La cuestión es: una identidad étnica madura o alcanzada mejora la autoestima del individuo o, viceversa, una alta autoestima conduce a una identidad étnica madura. Phinney (1991: 193) presenta así esta cuestión: “es un fuerte sentimiento de identificación con la cultura étnica de uno mismo lo que probablemente actúa como una influencia positiva en el bienestar, proporcionando un sentimiento de pertenencia y sirviendo como amortiguador contra el impacto negativo del prejuicio o la discriminación? O, a la inversa, ¿podría este sentimiento de pertenencia promover la internalización de estereotipos negativos y servir para enfatizar las diferencias de uno mismo con la cultura dominante?”.

Los efectos adversos de la pertenencia a un grupo minoritario en el autoconcepto y la autoestima es un viejo tema. Numerosos estudios, como los recogidos por Aboud (1987), Cross (1987), Rosenthal (1987), Rotheram y Phinney (1987) y Young y Bagley (1982a), señalan que los niños de grupos minoritarios muestran una autoestima inferior a los niños del grupo mayoritario y que, incluso, algunos de estos niños, rechazan su pertenencia al propio grupo y se identifican con el grupo mayoritario. Sin embargo, los estudios sobre la autoestima de los niños pertenecientes a diferentes grupos étnicos han tenido resultados divergentes e incluso contradictorios (Phinney, 1991). Muchos de estos estudios han sido criticados por su validez metodológica y por la falta de estandarización de los materiales

de test utilizados (Bagley, Verma y Mallick, 1982; Young y Bagley, 1982a) por lo que sus resultados deben ser interpretados prudentemente. En efecto, aunque muchos de los estudios, realizados en la década de los sesenta, mostraron una autoestima menor en los grupos minoritarios, estudios posteriores, han demostrado que los grupos minoritarios no sólo tienen una autoestima similar a la del grupo mayoritario sino que, en ocasiones, es superior a la de éste (Burns, 1990; Young y Bagley, 1982a).

Hasta aquí, nos hemos aproximado a la relación que existe entre el autoconcepto y la autoestima en relación a la identidad étnica. Antes de finalizar este apartado, vamos a presentar el modelo recogido por Young y Bagley (1982b) puesto que nos parece que recoge de manera acertada la relación entre los diversos elementos que configuran la identidad personal. En este modelo, la identidad personal y la identidad grupal contribuyen, conjuntamente, en interacción, a la generación del autoconcepto y, por lo tanto, de la autoestima global de la persona.



Identidad y otros aspectos del yo (Young y Bagley, 1982b: 56).

En este capítulo hemos realizado una aproximación a la conceptualización de la identidad étnica y su relación con otras dimensiones de la identidad personal. Debemos, ahora, adentrarnos de manera específica en el contenido de dicho constructo, es decir, cuáles son las dimensiones o componentes que lo configuran, así como, en el proceso de desarrollo del mismo.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN ÉTNICA EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**

---

#### **Introducción**

En este capítulo vamos a realizar una aproximación teórica y conceptual al constructo “identidad étnica” desde el punto de vista de su contenido y del proceso de desarrollo del mismo. Abordamos este trabajo diferenciando dos etapas de la vida de la persona: la infancia y la adolescencia. Las teorías y modelos de componentes y de desarrollo de la identidad étnica presentados en este capítulo servirán como punto de partida para fundamentar y elaborar nuestra propuesta de intervención que será descrita de manera detallada en el capítulo cinco y posteriores de esta tesis doctoral.

#### **2.1. El proceso de socialización étnica en la infancia y la adolescencia**

En este apartado vamos a desarrollar uno de los temas que con más fuerza está apareciendo en el estudio e investigación sobre la diversidad étnica en la etapa de la

infancia y la adolescencia: ¿cómo responden y se enfrentan los niños<sup>17</sup> a las diferencias entre los grupos?, ¿cómo llegan a comprender el significado de su propia pertenencia a un grupo y la de los demás?, ¿cómo se ven a sí mismos y cómo les ven los demás en relación a su pertenencia a un grupo étnico?, ¿cómo el impacto de la etnicidad cambia con el desarrollo?, ¿cómo cambian sus comprensiones acerca de sí mismos y acerca de los demás a medida que crecen? Todas estas preguntas hacen referencia al proceso por el cual los niños adquieren un sentido de identidad como miembros de un grupo étnico. Rotheram y Phinney (1987: 11) señalan que:

“La investigación en este área contribuye a la comprensión de los procesos de desarrollo que perfilan el autoconcepto y la autoestima de los niños, sus actitudes y conductas hacia sí mismos y hacia otros grupos así como la manera en que son evaluados por los demás. La comprensión de estos procesos puede sugerir métodos que faciliten el desarrollo personal del niño y que promuevan interacciones cros-étnicas positivas”.

Cuando nos acercamos al estudio del proceso de construcción y desarrollo de la identidad étnica en los individuos podemos distinguir como sugiere Phinney (1993) entre lo que podría denominarse el “contenido” de la identidad étnica y el “proceso” de desarrollo de la misma. En cuanto al contenido de la identidad étnica, es decir, los elementos, componentes o dimensiones que la configuran, la mayoría de los autores están de acuerdo en afirmar que la identidad étnica, como veremos a continuación, es un concepto multidimensional (Ethier y Deaux, 1994; Phinney, 1991). En cuanto al proceso, existen algunos modelos, expresados en etapas de desarrollo, que intentan dar cuenta de la evolución de los individuos en relación a la construcción de su identidad étnica.

Así pues, en los siguientes apartados vamos a realizar una aproximación al proceso de socialización étnica de los niños y adolescentes, y al desarrollo y evolución de su sentido de identidad étnica desde la infancia hasta etapas más maduras. Para ello, abordaremos el estudio de dicho constructo desde dos perspectivas: desde su contenido (las variables o dimensiones que lo componen y definen) y desde el proceso (formación, desarrollo y

---

<sup>17</sup> A lo largo de este trabajo utilizaremos el masculino genérico “niños” para referirnos tanto a “los niños”

evolución). Aunque existe poca literatura sobre estos temas, sobre todo en la etapa adolescente, diferenciaremos dos etapas: la identidad étnica en niños (desde el nacimiento hasta los 10 años aproximadamente) y en la adolescencia (abarcando la preadolescencia, desde los 11 años hasta los 15-16, aproximadamente).

En primer lugar, vamos a realizar una aproximación a las dimensiones o componentes que configuran el constructo “identidad étnica”.

## **2.2. La identidad étnica como contenido: multidimensionalidad del concepto**

Los estudios orientados a identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que caracterizan la identidad étnica se enmarcan dentro de la investigación sobre los modelos de contenido de la misma. Precisamente, la mayoría de investigaciones realizadas sobre el constructo “identidad étnica” se han centrado en su contenido, identificándose varios modelos que presentan diversos componentes específicos (Espín *et al.*, en prensa).

### **2.2.1. La identidad étnica en la infancia**

La mayoría de trabajos relacionados con la identidad étnica en los niños se han centrado en estudiar cómo se *autodefinen* a sí mismos, cuáles son sus *sentimientos* acerca de la pertenencia a un grupo étnico determinado y *cómo adquieren un sentido* de identidad étnica. Como ya se ha comentado anteriormente los autores coinciden en atribuir o identificar varias dimensiones que configuran el constructo de identidad étnica. Aunque pueden variar de uno a otro autor, la mayoría señalan las que Rotheram y Phinney (1987) proponen:

- conciencia étnica
- auto-identificación étnica

---

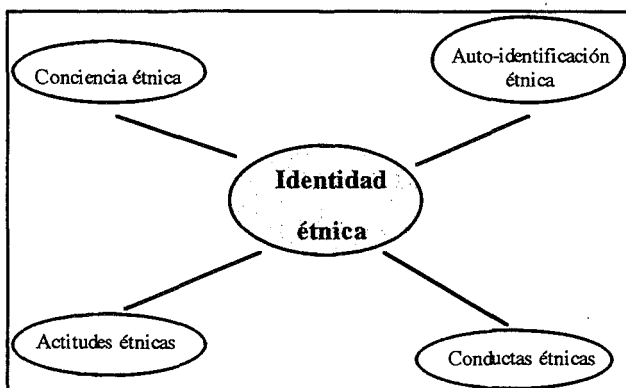
como a “las niñas”.

- actitudes étnicas
- conductas étnicas

Knight *et al.* (1993), basándose en las dimensiones de Rotheram y Phinney, presentan cinco componentes de la identidad étnica en una investigación que pretende estudiar la relación entre el contenido étnico que la familia transmite en el proceso de enculturación y la identidad étnica de los niños:

- Autoidentificación étnica: consiste en que los niños se categoricen a sí mismos como miembros de un grupo étnico.
- Constancia étnica: se refiere al conocimiento que el niño tiene sobre la permanencia de las características étnicas en el tiempo, contextos y transformaciones.
- Conductas étnicas: participación del niño en la multitud de conductas que reflejan valores culturales, estilos, costumbres, tradiciones e idioma del grupo étnico.
- Conocimiento étnico: se refiere al conocimiento del niño de que determinadas conductas y rasgos, valores, estilos, costumbres, tradiciones e idioma son relevantes a su propio grupo étnico.
- Sentimientos y preferencias étnicas: sentimientos de los niños acerca de su propio grupo étnico y preferencias por los miembros, conductas, valores, tradiciones e idioma del grupo.

Siguiendo a Rotheram y Phinney (1987), vamos a desarrollar a continuación, cada una de las dimensiones que configuran la identidad étnica de los niños. La conceptualización de la identidad étnica propuesta por estas autoras queda recogida en la siguiente figura:



Componentes de la identidad étnica según Rotheram y Phinney (1987).

### **2.2.1.1. Conciencia étnica**

La conciencia étnica es la comprensión que el niño posee sobre su propio grupo étnico y sobre otros grupos. La conciencia étnica implica:

- un conocimiento acerca de los grupos étnicos: sus atributos críticos, características, historia y costumbres.
- diferenciar entre el propio grupo y los demás.
- la conciencia étnica cambia con la experiencia, la exposición a nueva información y el desarrollo de las habilidades cognitivas.

La aparición de la conciencia étnica precede la aparición de las actitudes, de la preferencia por el propio grupo u otro y la auto-identificación étnica (Andereck, 1992; Rotheram y Phinney, 1987). La conciencia étnica inicial está basada en la observación de rasgos perceptivos como el color de la piel, el idioma o las costumbres.

### **2.2.1.2. Auto-identificación étnica**

Junto con la conciencia étnica de los rasgos étnicos aparece el conocimiento de uno mismo como miembro de un grupo étnico. La auto-identificación se refiere a:

“La adquisición de los niños de un uso preciso y consistente de una etiqueta étnica, basado en la percepción y concepción de ellos mismos como pertenecientes a un grupo étnico” (Rotheram y Phinney, 1987: 17).

“La auto-identificación étnica es el sentido de uno mismo como miembro de un grupo étnico, poseyendo atributos comunes a dicho grupo étnico” (Aboud, 1987: 32).

Para Aboud (1987) la auto-identificación se refiere a “la descripción de uno mismo en términos de un atributo crítico étnico”. Por atributo crítico, se entiende aquél que define más que meramente describe a un grupo étnico.



Dada la importancia que todos los autores otorgan a la dimensión de “auto-identificación” de la identidad étnica, vamos a detenernos brevemente con el fin de exponer qué atributos críticos se requieren para que se de la auto-identificación y cuáles son algunas de las investigaciones que se han realizado para valorar esta dimensión.

Siguiendo a Aboud (1987), los “*atributos críticos*” serían aquéllos que emergerían por consenso si a los miembros de un grupo se les preguntara:

“¿Cuáles son las cosas más importantes acerca de ser X, tan importantes, que sin ellas uno ya no podría ser X?”.

Además de este criterio (definirse a uno mismo en términos de atributos críticos), deben cumplirse también el criterio de la “*percepción del atributo como distintivo del grupo*” y el criterio de “*constancia y consistencia*”.

Los criterios propuestos por Aboud quedan recogidos en el siguiente cuadro:

<b>Criterios para la auto-identificación (Aboud, 1987).</b>
1. Describirse a uno mismo en términos de atributos críticos. Los atributos podrían incluir ascendencia o parentesco, background nacional o religioso, idioma, color de la piel y la etiqueta del grupo <sup>18</sup> .
2. Que el atributo sea percibido como un atributo que distingue a los miembros del grupo de otros grupos étnicos <sup>19</sup> .
3. La etnicidad propia debe considerarse un atributo constante, es decir, que es consistente tanto a través de los cambios en el contexto como a lo largo del tiempo.

<sup>18</sup> Aunque la identificación con un sólo atributo es condición suficiente para que se de la auto-identificación, la descripción de varios atributos indicaría una identificación más fuerte.

<sup>19</sup> Algunos atributos son compartidos por varios grupos; pero si sólo se utilizan atributos compartidos para describirse a uno mismo, la identificación se realizaría con ambos grupos. Por lo tanto, para que se de la auto-identificación, el atributo o combinación de atributos debe ser específica de un grupo étnico.

Presentamos, a continuación, algunas investigaciones que se han realizado para valorar los criterios arriba mencionados:

- Investigaciones realizadas para valorar el criterio de auto-identificación 1:

Las investigaciones realizadas para valorar la auto-identificación en términos de atributos críticos han utilizado básicamente cuatro procedimientos (Aboud, 1987): estímulos visuales, categorización, etiquetaje y diferencial semántico.

- Estímulos visuales: en estas investigaciones se le pide al niño que seleccione de entre un grupo de estímulos visuales, que suelen ser muñecas o fotografías, el que "más se parece a ti". Se considera una identificación correcta cuando el niño señala uno de su mismo grupo étnico. Normalmente, el investigador asume que la respuesta correcta es aquélla en la que el niño se identifica con el grupo o grupos étnicos de los padres.

Sin embargo, aunque la utilización de estímulos visuales ha sido una de las medidas más utilizadas, también han sido los estudios que han recibido mayores críticas respecto a su validez metodológica (Aboud, 1987; Vaughan, 1987).

- Categorización: la categorización requiere que el niño coloque en grupos las fotografías de las personas que pertenecen al mismo grupo étnico. Puede incluirse una fotografía del propio niño (Aboud, 1984) para observar en qué grupo se sitúa él.
- Etiquetaje: para valorar la auto-identificación del niño, el investigador va señalando, de una en una, fotografías de personas pertenecientes a grupos étnicos distintos. Al tiempo que señala cada fotografía, proporciona la etiqueta étnica apropiada (X) y, entonces, le pregunta al niño "¿Eres tú X?"<sup>20</sup>.
- Diferencial semántico: se le pide al niño que se auto posicione a lo largo de un número de adjetivos bipolares. El resultado se compara con las descripciones que el niño hace de

---

<sup>20</sup> Si el niño responde que sí a su propia etiqueta y no a las demás, la auto-identificación es precisa. La "identificación errónea" implica decir que sí sólo a una etiqueta pero a la incorrecta. Decir que sí a muchas etiquetas implica una falta de comprensión del concepto etnicidad. Decir que no a todas las etiquetas implica que el niño no tiene identificación étnica en términos de la etiqueta pero puede identificarse con otros atributos étnicos críticos (Aboud, 1987).

su propio grupo y de otros grupos. Si el resultado encaja más con la descripción que el niño hace de su propio grupo que la de otros grupos, se dice que el niño posee una identificación étnica.

- Investigaciones realizadas para valorar el criterio de auto-identificación 2:

En las investigaciones realizadas para valorar el criterio de “describirse a uno mismo en términos de un atributo que diferencia y distingue a la persona como perteneciente a un grupo étnico determinado”, la cuestión que se le presenta al niño es “¿quién es diferente a ti?”. Cuando el niño elige a alguien diferente a él, se le pregunta “¿por qué es diferente a ti?”. Describirse a uno mismo como distinto de otros grupos étnicos es un criterio importante pero ha sido poco utilizado.

- Investigaciones realizadas para valorar el criterio de auto-identificación 3:

Las investigaciones realizadas para medir el criterio de “constancia étnica” han estudiado sus dos componentes: *consistencia* a pesar de cambios superficiales y *continuidad* en el tiempo (Aboud, 1987):

- Consistencia: las cuestiones presentadas al niño para valorar su consistencia étnica le proponen una alteración superficial de las características étnicas propias y preguntan *si tendría la misma etnicidad que la presente*. Por ejemplo, podría preguntarse a un niño blanco, "Si te pusieras ropas esquimales, ¿serías esquimal o blanco?" y a un niño negro, "Si llevaras una peluca rubia, serías blanco o negro?" (Aboud, 1987: 35). El mantenimiento de la propia etnicidad a pesar de los cambios en la ropa o en el pelo indican consistencia. Según este autor, los datos sobre la consistencia indican que ésta no emerge hasta la edad de 8 años.
- Continuidad: la continuidad se valora a través de preguntas como "¿cuánto tiempo hace que eres X?", "dentro de unos años, ¿cuál será tu etnicidad?". Todavía no se dispone de datos o informes sobre la continuidad (Aboud, 1987: 36).

### **2.2.1.3. Actitudes étnicas**

La investigación en el ámbito de las actitudes étnicas incluye dos de los aspectos más controvertidos de la socialización étnica de los niños: las preferencias o cariño/atracción de los niños por su propio grupo étnico y sus actitudes negativas hacia otros grupos. Siguiendo a Rotheram y Phinney (1987: 19) las actitudes étnicas:

“Son maneras características de responder a la etnicidad, propia y la de los demás, que pueden tener valencia tanto positiva como negativa”.

Aboud (1987) advierte de las dificultades que existen al medir las actitudes y que aquéllas se incrementan cuando intentamos valorar las actitudes en los niños. Este autor define la actitud étnica como una:

“Predisposición organizada a responder de una manera favorable o desfavorable a las personas de diferentes grupos étnicos. Para que una reacción se considere una actitud, debe ser evaluativa, y debe ser una predisposición organizada elicitada por la etnicidad de la persona” (p. 41).

Las actitudes étnicas han sido valoradas fundamentalmente con muñecas o dibujos de una forma similar a la auto-identificación, pero con cuestiones como: “¿Qué muñeca es la más bonita?”, “¿Cuál te gustaría ser?”, “¿Con cuál te gustaría jugar?”.

Al igual que las investigaciones acerca de la auto-identificación, la utilización de muñecas o fotografías como base para representar un grupo étnico ha sido cuestionada por razones metodológicas. Una de las principales *críticas metodológicas* que reciben los estudios que intentan valorar la auto-identificación, las conductas o las preferencias étnicas en los niños está relacionada con el color de la persona que realiza la investigación y con el idioma utilizado para dirigirse a aquéllos (Spencer y Markstrom-Adams, 1990). Se ha encontrado que los niños difieren en sus respuestas según si la persona que realiza el test o las preguntas pertenece o no al mismo grupo étnico que ellos. También se señala que las muñecas no son estímulos adecuados para valorar la auto-identificación porque no

representan de forma precisa a los miembros de un grupo étnico (Aboud, 1987). Además, la cantidad de estudios realizados sobre los diversos componentes de la identidad étnica no han clarificado cuáles son los motivos o razones por los cuales, en muchas ocasiones, no se produce la autoidentificación con el propio grupo étnico en los niños: ¿son los estímulos experimentales de los grupos no blancos menos atractivos?; cuando los niños son forzados a emitir una respuesta, ¿no están demostrando su conocimiento de cómo está organizado el mundo y cómo funciona?, ¿no están poniendo de manifiesto su comprensión acerca de las posiciones de poder?; quizás, ¿están ofreciendo su conocimiento asociado con grupos específicos en función de su propio nivel de desarrollo cognitivo?

#### **2.2.1.4. Conductas étnicas**

Las conductas étnicas hacen referencia a patrones conductuales de un grupo étnico específico. La existencia de diferencias en los patrones actitudinales, afectivos y conductuales entre los diferentes grupos culturales ha sido bien documentado en trabajos ya clásicos como el de R. Benedict (1967) "*El hombre y la cultura*". Rotheram y Phinney (1987) señalan que diversos autores han intentado identificar aquellas dimensiones que diferencian a los grupos focalizando en diferentes constructos como el carácter nacional, la motivación, los valores o las actitudes hacia el trabajo, y que se han propuesto hasta 21 dimensiones diferentes para explicar la diferencia cultural. Las autoras, tras una revisión de la bibliografía sobre el tema, sugieren que son cuatro las dimensiones más importantes para diferenciar las conductas sociales de los grupos culturales:

1. Orientación hacia la afiliación de grupo y la interdependencia vs. la orientación individual que enfatiza la independencia y la competitividad.
2. Un estilo activo orientado a la consecución del logro vs. un estilo pasivo de aceptación.
3. Autoritarismo y aceptación de relaciones jerárquicas vs. igualitarismo.
4. Estilo de comunicación personal, expresivo, abierto vs. un estilo impersonal, formal y reservado.

Las diferencias observadas en los estilos conductuales entre los miembros de diversos grupos ha llevado a la conceptualización y desarrollo de “perfiles étnicos” que consisten en la descripción de un grupo étnico en términos de su posición respecto a cada una de las dimensiones señaladas anteriormente. Como señala Banks (1991) la pertenencia a un grupo particular no determina la conducta pero hace ciertos tipos de conducta más probables. Por ejemplo, (Longstreet, 1978a), estudiando las diferencias de comportamiento observadas en los niños en las aulas, ha focalizado en la incidencia de la etnicidad en las conductas de éstos y propone las siguientes dimensiones para abordar el estudio de las diferencias entre los niños de diferentes grupos étnicos: comunicación verbal, comunicación no verbal, modos de orientación, patrones sociales de valores y modos intelectuales.

### **2.2.2. La identidad étnica en la adolescencia**

Jean S. Phinney, cuyos trabajos en los últimos años se orientan fundamentalmente a descubrir la posible relación entre la identidad étnica y la autoestima de los individuos, centrándose en la etapa de la adolescencia, coincide con los autores antes mencionados en la multidimensionalidad del constructo “identidad étnica”. Esta autora denuncia la falta de estudios teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia puesto que es ésta, justamente, una etapa fundamental en el desarrollo de la identidad de los individuos y apuesta por la investigación en esta área.

Aunque no varían substancialmente de los componentes propuestos por Rotheram y Phinney (1987), para explicar la identidad étnica en los niños, vamos a presentar la propuesta de la autora por ser una de las principales investigadoras de este constructo en la etapa de la adolescencia.

Los componentes de la identidad étnica propuestos por esta autora son los siguientes:

1. **Autoidentificación** como miembro de un grupo que se refiere a la etiqueta que utiliza el individuo para identificarse como miembro de un grupo étnico.

2. Evaluación del grupo: imágenes (positivas o negativas) que el individuo posee acerca del grupo.
3. Sentimientos hacia uno mismo acerca de la pertenencia al grupo que se refiere al grado de importancia que el individuo atribuye a la pertenencia al grupo y el cariño o sentimientos que denota hacia él.
4. Interés por el conocimiento del grupo y compromiso: exploración o búsqueda activa de aspectos culturales del grupo. El compromiso conlleva un sentido claro de la propia etnicidad y de sus implicaciones para la propia vida.
5. Conductas y prácticas étnicas: participación en actividades étnicas y prácticas culturales del grupo (uso del idioma, afiliación religiosa, comida, costumbres tradicionales, etc.).

Uno de los aspectos en los que esta autora incide con más fuerza es el de la “saliencia” o importancia que el individuo otorga a su sentimiento de identificación con el grupo y su incidencia en la autoestima. Phinney señala que para los individuos que no se identifican a sí mismos como miembros del grupo étnico y, por lo tanto, para los que la identidad étnica no es una cuestión importante o incluso consciente, no existe una razón teórica para pensar que la identidad étnica podría estar relacionada con la autoestima. La auto-identificación, no es vista como una variable más en la configuración de la identidad étnica del individuo sino como un requisito que debe estar presente antes de que asumamos que el grado de identidad étnica del individuo está influyendo en su nivel de autoestima. Otro de los elementos relevantes en los estudios de Phinney, como veremos más adelante al tratar el tema del proceso de desarrollo de la identidad étnica en los adolescentes, es el que hace referencia al interés del individuo por conocer las características, herencia, tradiciones y contexto histórico de su grupo étnico y la internalización y reflexión por parte del individuo de las implicaciones que conlleva su pertenencia al grupo.

Sodowsky, Kwan y Pannu (1995) en una reciente revisión del concepto de identidad étnica proponen la conceptualización del mismo en dos grandes dimensiones: *identidad étnica externa* e *identidad étnica interna*. Esta distinción corresponde a los trabajos de Breton, Isajiw, Kalbach y Reitz (1990) quienes entienden la identidad étnica no sólo como un fenómeno psicológico de los individuos cuando se identifican como miembros

de un grupo étnico determinado sino como un fenómeno social debido a la interacción entre el individuo y la sociedad. Sodowsky, Kwan y Pannu (1995), siguiendo a aquellos autores, proponen las siguientes dimensiones y variables del constructo identidad étnica:

Identidad étnica externa: La identidad étnica externa se refiere a las conductas sociales y culturales observables del individuo. Estas conductas se manifiestan en las áreas de idioma, amistades, participación en las actividades del grupo, media étnicos y tradiciones.

Identidad étnica interna: Hace referencia a los aspectos internos, subjetivos de la identidad étnica. Estos aspectos, lógicamente, están interrelacionados con la conducta externa. Sin embargo, no debe asumirse que ambas dimensiones dependen la una de la otra. Por el contrario, pueden variar de manera independiente: una persona puede mostrar un mayor grado de aspectos internos que de externos, y viceversa (Isajiw, 1990).

La identidad étnica interna tiene tres dimensiones: a) dimensión cognitiva, b) dimensión moral y c) dimensión afectiva. Cada una de estas dimensiones incluye una serie de componentes según se muestra en la siguiente figura:

Dimensiones identidad étnica interna	Componentes
<b>Cognitiva</b>	Viene determinada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>- autoimágenes e imágenes del grupo</li> <li>- conocimiento de la herencia y pasado histórico del grupo</li> <li>- conocimiento de los valores del grupo</li> </ul>
<b>Moral</b>	Sentimientos de obligaciones de grupo que dan cuenta del compromiso que la persona tiene con el grupo.
<b>Afectiva</b>	Se refiere a los sentimientos de pertenencia al propio grupo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- simpatía y preferencia a asociarse con miembros del propio grupo étnico en lugar de con miembros de otros grupos</li> <li>- confort/comodidad/sentirse bien con los patrones culturales del propio grupo en contra de los de otros grupos.</li> </ul>



### **2.3. La identidad étnica como proceso: aproximación al desarrollo en la infancia y la adolescencia**

Después de haber realizado una aproximación al contenido o dimensiones de la identidad étnica vamos a presentar, a continuación, cuál es el proceso o las etapas a través de las cuales los niños y adolescentes adquieren un sentido de identidad étnica.

#### **2.3.1. El desarrollo de la identidad étnica en la infancia**

Se han utilizado diferentes enfoques teóricos y empíricos en la investigación sobre el desarrollo de la identidad étnica en los niños. Rotheram y Phinney (1987) señalan cinco: psicoanálisis, psicología del desarrollo cognitivo, psicología social, antropología y sociolingüística. Aunque desde todas estas orientaciones se ha tratado el tema de la pertenencia a un grupo en relación a la identidad, la investigación realizada desde el enfoque del desarrollo cognitivo y la psicología social ha generado la mayoría de las teorías empíricamente fundamentadas sobre el desarrollo de la identidad étnica en los niños.

- **Orientación del desarrollo cognitivo:**

En el cuadro de la página siguiente se recogen las etapas del desarrollo de la identidad en los niños de los modelos propuestos por investigadores de la orientación del desarrollo cognitivo. Aunque los modelos propuestos por los autores varían ligeramente, todos ellos asumen un modelo de desarrollo de cambio, describiendo una progresión, relacionada con la edad, en la habilidad de percibir, procesar e interpretar los estímulos raciales y étnicos lo que conduce al establecimiento de la identidad étnica.

Como ya se ha comentado anteriormente, la aparición de la conciencia étnica, que los autores sitúan alrededor de los tres años, precede la aparición de las actitudes, la preferencia por el propio grupo y la auto-identificación étnica. La conciencia étnica de los niños va cambiando y evolucionando a través de la experiencia, la exposición a nueva información y el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Goodman (1964)	Porter (1971)	Katz (1976)	Aboud (1977)
Conciencia étnica (3-4)	Conciencia de diferencias de color (3)	Observación temprana de indicaciones (0-3) Formación de conceptos rudimentarios (1-4) Diferenciación conceptual	No conciencia de afiliación étnica
	Actitudes raciales incipientes (4)	Reconocimiento de la irrevocabilidad de los indicadores	Conciencia de grupos que lleva a la comparación social
Orientación étnica (4-8)	Marcadas preferencias razonadas (5)	Consolidación de conceptos grupales (5-7) Elaboración perceptual Elaboración cognitiva	Conciencia de afiliación étnica
Cristalización de actitudes (8-10)		Cristalización de actitudes (8-10)	Curiosidad por otros grupos

**Etapas en el desarrollo de las actitudes y conceptos étnicos o raciales<sup>21</sup>**

(Rotheram y Phinney, 1987: 15).

La conciencia inicial se basa, en gran medida, en indicadores como el color de la piel, el idioma o las costumbres. Los estudios recogidos por Pang (1991) respecto a este tema muestran que los niños son conscientes de las diferencias físicas y culturales a los tres años de edad, y que a los cuatro años ya muestran actitudes hacia las diferencias de color en la piel. Algunos autores señalan que la aparición de la conciencia étnica se produce de forma más temprana en niños de grupos minoritarios, en niños que viven en barriadas multiétnicas o en aquéllos que acuden a escuelas multiétnicas, que en los niños de grupos mayoritarios o que viven en ambientes étnicamente homogéneos (Andereck, 1992; Rotheram y Phinney, 1987).

<sup>21</sup> Los números entre paréntesis son edades aproximadas.

Presentamos a continuación el modelo individual psicológico, recogido por Vaughan (1987), que desde el enfoque del desarrollo cognitivo intentaría explicar el proceso a través del cual los niños adquieren un sentido de identidad étnica.

#### Modelo individual psicológico:

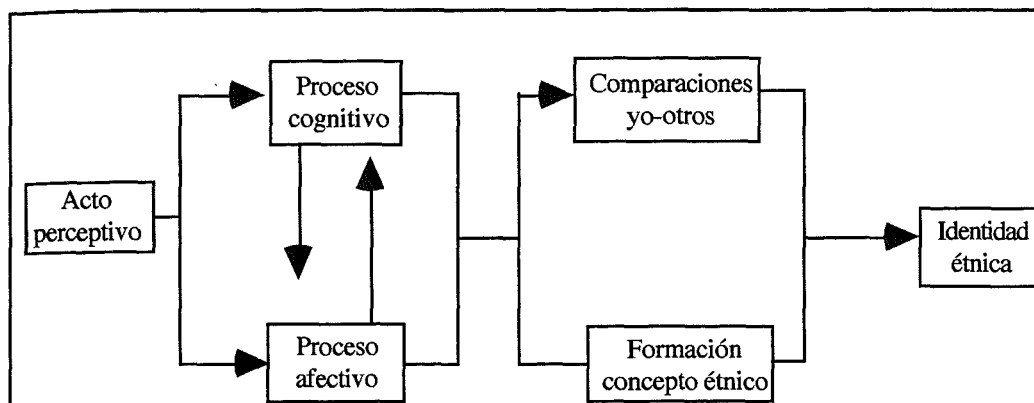
Este modelo de desarrollo de la identidad étnica constituye una aproximación tradicional al proceso de socialización centrado en el niño. Como ya se ha comentado en apartados anteriores, la mayoría de las investigaciones que han tratado el tema de la identidad étnica en los niños, utilizaban procedimientos metodológicos que requerían del niño procesos cognitivos de elaboración de la información (comparación y categorización, fundamentalmente). Ahora bien, en relación con este tema, Vaughan señala, además de la inadecuación metodológica de algunas de estas investigaciones, que un modelo basado exclusivamente en factores cognitivos para explicar la formación de la identidad étnica, es incapaz de dar respuesta a muchos interrogantes y a algunas contradicciones que aparecen en dichos estudios:

“Los primeros estudios que se enfrentaban con la identidad étnica en los niños se encontraron inmediatamente con un conflicto fundamental: los niños blancos, "les gustaba ser blancos", pero lo mismo ocurría con los niños negros. La identificación con el propio grupo ocurría en los niños blancos, pero no en los negros” (Vaughan, 1987: 74).

Es decir, aunque en los trabajos empíricos se pueda realizar una distinción conceptual y metodológica entre, por ejemplo, tests de conciencia étnica (como si sólo se refirieran a procesos cognitivos) y tests de actitudes étnicas (como si sólo se refirieran a procesos afectivos y valorativos) existe una interacción entre procesos cognitivos y afectivos puesto que los niños de alguna manera también son sensibles a las estructuras sociales existentes, a las relaciones entre los grupos mayoritarios y minoritarios y a los privilegios existentes (Vaughan, 1987). Así, las respuestas de los niños incluyen no sólo una elaboración cognitiva de los rasgos étnicos sino, también, una respuesta afectiva.

El modelo individual psicológico, representado en la siguiente figura, es una aproximación a la socialización del niño que tiene en cuenta tanto los procesos *cognitivos*

como *afectivos* que intervienen en la elaboración de la información y que juegan un papel importante en el desarrollo de la identidad étnica.



**Modelo individual psicológico del desarrollo de la identidad étnica**  
(Vaughan, 1987: 76).

Según este modelo:

“El niño puede discriminar entre las personas en base a indicadores étnicos y clasificarlas en categorías con etiquetas étnicas. Al mismo tiempo, desarrolla la propia conciencia: a través de comparaciones entre *yo* y *los demás*, el autoconocimiento aumenta en términos de agrupamiento étnico y, por lo tanto, la identidad étnica se desarrolla”  
(Vaughan, 1987: 75).

Sin embargo, este modelo no incluye explícitamente el papel que la *estructura social* tiene sobre el proceso de construcción y desarrollo de la identidad étnica de los individuos. El modelo que presentamos a continuación, desde una perspectiva psicosociológica, recoge esta influencia.

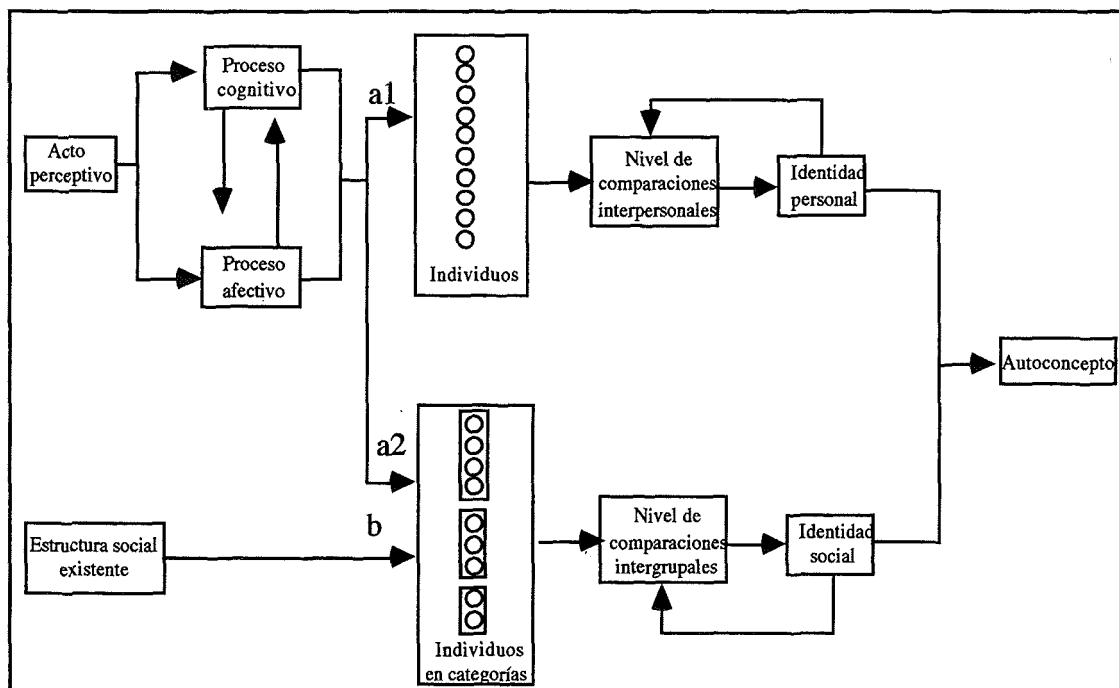
• **Orientación psicosociológica:**

**Modelo social psicológico:**

El modelo individual psicológico, presentado anteriormente, está basado en procesos individuales y está limitado en el sentido que no trata al individuo como parte de un sistema social (Vaughan, 1987). Según este autor:

“Los primeros investigadores parecían no ser conscientes de que la manera en que la identidad étnica se desarrolla en un niño del grupo minoritario puede ser bastante diferente a como se desarrolla en un niño del grupo mayoritario. Esta diferencia se desprendería de la falta de simetría en el status y las relaciones de poder entre ambos grupos” (p. 74).

Según Vaughan, la psicología social, como disciplina, ha tenido siempre dificultades en encontrar un nivel intermedio entre el discurso de lo concreto (psicológico) y lo más abstracto o sociológico. El modelo psicosociológico presentado por Vaughan (1987) incorpora, así, tanto al *individuo* como a la *estructura social* tal y como queda representado en la siguiente figura:



**Modelo social psicológico del desarrollo de la identidad étnica**  
(Vaughan, 1987: 83).

Las diferencias esenciales entre este modelo y el modelo individual psicológico, presentado anteriormente, son:

- a) La estructura social existente aparece como input vía b.

- b) Se distinguen dos niveles de relación con las personas, una como individuos y otra como individuos en categorías.
- c) Las personas utilizan tanto las comparaciones interpersonales como las intergrupales lo que promueve dos identidades, una personal y la otra social. El resultado se muestra ahora como autoconcepto (y no como identidad étnica, como sucedía en el modelo anterior) lo que indica que en última instancia tratamos con seres humanos y que la identidad étnica es una parte del “self”.

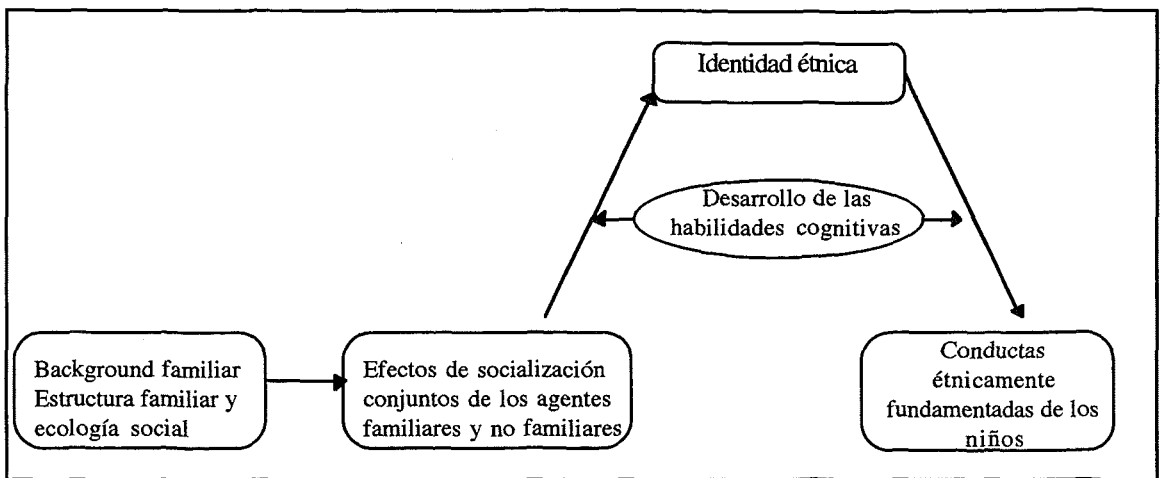
La *identidad personal* y la *identidad social*, que aparecen como componentes del autoconcepto en este modelo, se distinguen en que la primera deriva de un sentido de uno mismo basado en las comparaciones interpersonales y la segunda de la pertenencia a un grupo. Como la pertenencia a un grupo es múltiple, podemos hablar de identidad étnica, identidad de género, identidad política, etc. (Vaughan, 1987) tal y como señalábamos en el apartado 1.5.1. del capítulo anterior.

#### Modelo social cognitivo (Knight et al., 1993):

Este modelo utilizado por los autores para explicar el proceso de construcción de la identidad étnica de niños mexicanos americanos tiene en cuenta tanto el proceso de *enculturación* que se produce en el seno de la familia y por el que todos los niños atraviesan, sea cual sea su etnicidad, y el proceso de *aculturación* que es más específico de los niños pertenecientes a grupos étnicos o raciales minoritarios.

Este modelo propone que las características de la ecología social de la familia influyen en las experiencias de socialización comunes creadas por los agentes familiares y no familiares que a su vez influyen en la identidad étnica de los niños. La ecología social de la familia incluye las características del background familiar, la estructura de la familia, el ambiente sociocultural, el status socioeconómico de la familia y la comunidad, las características del grupo mayoritario con el que las familias interactúan y la naturaleza de esa interacción. Los agentes no familiares, incluyendo los individuos e instituciones de la amplia sociedad (compañeros, profesorado, escuelas y medios de comunicación) e incluyendo los miembros tanto del grupo étnico minoritario como el dominante, también contribuyen a la socialización de estos niños.

El modelo de desarrollo de la identidad étnica propuesto por Bernal queda recogido en la siguiente figura:



**Modelo cognitivo social del desarrollo de la identidad étnica y de los estilos conductuales basados en la etnicidad (Knight *et al.*, 1993: 101).**

### **2.3.2. El desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia**

Como ya se ha comentado anteriormente, Phinney ha realizado un notable trabajo en el estudio de la identidad étnica en adolescentes. Esta autora plantea una conceptualización de la misma como un continuo bipolar en el que podrían situarse los individuos. Uno de los polos hace referencia a una identidad étnica fuerte, consolidada y el otro a una identidad débil o difusa tal y como queda recogido en la figura de la página siguiente.

Cuando los individuos se auto-identifican como miembros del grupo, evalúan su grupo positivamente, prefieren o se sienten cómodos con su pertenencia de grupo, y se implican en las prácticas étnicas, puede decirse que tienen una alta identidad étnica. Términos alternativos podrían ser fuerte, segura, lograda o alcanzada. A la inversa, cuando existe poco interés, conocimiento, compromiso o implicación étnica y una evaluación negativa del grupo y de la pertenencia al grupo, entonces la identidad étnica puede denominarse baja, débil o difusa. Según este modelo, la identidad étnica es vista como un *continuum* entre estos dos puntos, y los individuos pueden estar localizados en algún punto desde bajo a alto.

Nótese que en el modelo propuesto por Phinney, la autoidentificación con el propio grupo es un requisito y condición necesaria para poder valorar su grado de identidad étnica.

***Identidad étnica alta, fuerte, segura (conseguida, alcanzada....)***

Auto-identificación como miembro del grupo  
Implicación, compromiso con las conductas étnicas y prácticas  
Evaluación positiva del grupo  
Preferencia por el propio grupo; feliz con su pertenencia al grupo  
Interés en y conocimiento del grupo  
Compromiso, sentido de pertenencia al grupo

Δ

|

|

|

|

▽

***Identidad étnica baja, débil o difusa***

Auto-identificación como miembro del grupo  
Poca implicación en las conductas étnicas  
Evaluación negativa del grupo  
Preferencia por el grupo mayoritario;  
no feliz con su pertenencia al grupo  
Poco interés por el grupo o su conocimiento  
Poco compromiso o sentido de pertenencia al grupo

**Identidad étnica como continuum (Phinney, 1991: 196).**

Siguiendo esta conceptualización del constructo “identidad étnica” Phinney (1991), basándose en la teoría de la formación de la identidad del ego de Erikson (1968) y los trabajos empíricos de James Marcia (1966, 1980) y a partir de sus propias entrevistas realizadas con estudiantes de institutos, ha identificado tres etapas de desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia. Marcia identificó cuatro “estatus” posibles de la identidad del ego, dependiendo de la presencia o ausencia de exploración de cuestiones relacionadas con la identidad y un compromiso hacia la propia identidad personal<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Los adolescentes que nunca han experimentado una crisis ni han realizado un compromiso con la propia identidad se encuentran en una etapa de *difusión de la identidad*. Aquéllos que no han explorado pero han realizado un compromiso prematuro basado en las opiniones y actitudes de los demás se encuentran en la etapa de *identidad hipotecada*. Los adolescentes que se encuentran inmersos en el proceso de exploración de las opciones identitarias pero no han realizado un compromiso se encuentran en la etapa *moratoria*. Y aquéllos que han realizado una exploración en profundidad y han llegado a establecer un sentido seguro de sí mismos hacia el cual se sienten comprometidos, se sitúan en la etapa de *logro o realización de la identidad*.



Aunque se han realizado diversas investigaciones sobre diferentes ámbitos o dimensiones presumiblemente importantes en la formación de la identidad (ocupación, religión, orientación política y roles sexuales) pocos estudios han incluido la etnicidad como un dominio de la identidad personal. Así pues, el modelo propuesto por Phinney responde a las teorías de desarrollo de la identidad antes mencionadas en el sentido de que una identidad alta, la última etapa del proceso, ocurre a través de un proceso que incluye una crisis, un despertar y/o un encuentro que conduce a un periodo de experimentación o exploración de la propia etnicidad y finalmente a un compromiso o incorporación de la misma. Phinney (1993) propone un modelo de desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia que cumple las siguientes características: a) está basado en las teorías del desarrollo de la identidad de Erikson; b) es congruente con los “estatus” de la identidad del ego propuestos por Marcia y con los modelos de desarrollo de la identidad étnica existentes en la literatura y c) es aplicable y extensible a todos los grupos étnicos.

Las etapas propuestas por esta autora son las siguientes:

1. Identidad étnica no examinada: una etapa inicial en la que existe poco interés o preocupación con la etnicidad. Los individuos en esta etapa no están en proceso de explorar su etnicidad.
2. Búsqueda de la identidad étnica (moratoria): etapa de exploración en la que existe un esfuerzo por aprender más acerca de la propia etnicidad y de su significado para el individuo.
3. Identidad étnica realizada/alcanzada: la búsqueda, iniciada en la etapa anterior, conduce al conocimiento y en última instancia al compromiso hacia la propia etnicidad. Los individuos en esta etapa tienen un claro sentido de su propia etnicidad.

Phinney señala que debido a que existen pocas investigaciones sobre los modelos de desarrollo de la identidad étnica no se conoce con exactitud cómo las personas experimentan todas las etapas de este proceso. Dependiendo de factores personales o ambientales, algunas personas pueden permanecer en las etapas tempranas o intermedias y no conseguir una internalización o compromiso de la identidad étnica. En cualquier caso, el modelo enfatiza las diferencias individuales en el grado en que las cuestiones étnicas

han sido resueltas, así como los cambios individuales que se han producido a lo largo del tiempo. Es posible, también, que el *continuum* represente una fluctuación en los aspectos de la identidad étnica a lo largo de los contextos; es decir, que los sentimientos étnicos de un individuo, actitudes, conductas y evaluación del grupo pueden variar dependiendo de las circunstancias. Sin embargo, la autora insiste en que existe muy poca o ninguna investigación en éste y otros aspectos de la variación de la identidad étnica.

De las etapas de desarrollo propuestas por Phinney se desprende que el “interés por conocer y explorar el propio grupo” es la variable fundamental que determina el proceso y la dirección del desarrollo de la identidad étnica en el adolescente. Como ya hemos comentado anteriormente, al tratar las dimensiones que configuran dicho constructo en la adolescencia, también la “autoidentificación” como miembro de un grupo étnico es una variable importante para definir el grado de saliencia o importancia que el individuo otorga a su identificación con el grupo.

Otros autores, aunque no se han centrado concretamente en la etapa adolescente, también han propuesto diversos modelos de desarrollo de la identidad.

Son de obligada referencia los trabajos de William E. Cross (1978) sobre el desarrollo de la “Black identity” o, como actualmente se ha venido denominando, los modelos de “Negritud”<sup>23</sup>, queriendo reflejar la psicología de la “Negritud” o la *psicología de llegar a ser negro* (Cross, 1995). El modelo de Cross, que se fundamenta en la creencia de que la identidad de la persona negra está fuertemente influida por las experiencias de racismo y opresión que sufre la persona, formula un proceso que se desarrolla en cuatro etapas según el cual las personas de raza negra en los Estados Unidos pasan de un marco de referencia blanco a un marco de referencia negro positivo: *preencuentro*, *encuentro*, *inmersión-emersión e internalización*.

Asimismo, Janet E. Helms presenta un marco conceptual (1990c) sobre el que propone los modelos de desarrollo de la identidad racial blanca y negra (Helms, 1990a, 1990b, 1995). Helms señala que las personas de todos los grupos socioraciales, sin reparar en una clasificación racial o étnica específica, experimentan un proceso de desarrollo de la

---

<sup>23</sup> Utilizamos este término para traducir la palabra “Nigrescence”.

identidad racial que puede ser descrito en función de varios *statuses*<sup>24</sup>. Las etapas que la autora señala para el modelo de desarrollo de la identidad racial blanca son: *contacto, desintegración, reintegración, pseudoindependencia, inmersión-emersión y autonomía*. Las etapas de desarrollo de la identidad racial negra, son: *conformidad (preencuentro), disonancia (encuentro), inmersión-emersión, internalización y conciencia integrada*.

Desde el área del “Counseling multicultural”<sup>25</sup> también encontramos importantes aportaciones como las de Sue y Sue (1990) quienes formulan el “Modelo de desarrollo de la identidad racial/cultural”<sup>26</sup>. Este modelo perfila un marco conceptual que pretende guiar a los profesionales del counseling en la comprensión de las actitudes y conductas culturalmente diferenciadas de sus clientes. Dicho modelo también pone el énfasis en que las personas pertenecientes a grupos culturales minoritarios sufren experiencias de opresión y discriminación que marcan la construcción de su identidad. Se definen cinco etapas de desarrollo que las personas oprimidas experimentan al tiempo que luchan por comprenderse a sí mismas en términos de su *propia cultura*, la *cultura dominante*, y las *relaciones de opresión* entre las dos culturas: *conformidad, disonancia, resistencia e inmersión, introspección y conciencia integrada*.

J. S. Phinney (1993), a partir de sus trabajos teóricos y empíricos sobre el estudio del desarrollo de la identidad étnica en adolescentes y revisando y contrastando sus resultados con los modelos y trabajos de algunos de los autores que hemos presentado anteriormente, y otros, ha presentado un modelo unificado en el que integra las propuestas de varios autores y que, según la autora, puede tener una amplia aplicación a los jóvenes minoritarios. La integración de modelos que propone Phinney se recoge en la tabla de la siguiente página.

---

<sup>24</sup> En sus primeros trabajos, Helms utilizaba el término “etapas” para denominar los diferentes estadios que la persona iba atravesando en su proceso de construcción de la identidad. En la actualidad, prefiere utilizar el término “statuses” para incidir en que estas etapas no son algo estático y cerrado sino que hacen referencia a procesos dinámicos, mutuamente interactivos, por los que la conducta de una persona puede ser explicada en lugar de categorías estáticas a las cuales la persona puede ser asignada.

<sup>25</sup> En el capítulo IV de este trabajo presentaremos con mayor detalle la aparición, en Norteamérica, del movimiento del “Counseling Multicultural” y realizaremos una aproximación conceptual a esta disciplina.

<sup>26</sup> Este modelo constituye una actualización del presentado por Atkinson, D. R., Morten, G. y Sue, D. W. (1983). *Counseling American minorities*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

	Identidad étnica no examinada		Búsqueda de identidad étnica (Moratoria)		Identidad étnica conseguida/alcanzada	
<b>Phinney (1989)</b>	Falta de exploración sobre la etnicidad Posibles subetapas: A. Difusa: Falta de interés o preocupación por la etnicidad		B. "Foreclosed": visión de la etnicidad construida sobre la opinión de los demás		Búsqueda y exploración intencionada para comprender el sentido de la etnicidad en la persona	Clarificación del sentido de la propia etnicidad
Cross (1978)		Pre-encuentro	Encuentro	Inmersión/emersión	Internalización	
Kim (1981)		Identificación blanca	Aparición de la conciencia socio-política	Redireccionamiento hacia una conciencia Asiático-americana	Incorporación	
Atkinson <i>et al.</i> (1983)		Conformidad: preferencia por los valores de la cultura dominante	Disonancia: cuestionamiento de las antiguas actitudes	Resistencia e inmersión: rechazo de la cultura dominantes	Articulación y conciencia sinérgicas	
Marcia (1966, 1980)	Difusión de la identidad	"Identidad hipotecada"	Crisis de identidad	Moratoria	Logro de identidad	

**Etapas de desarrollo de la identidad étnica (Phinney, 1993: 67).**

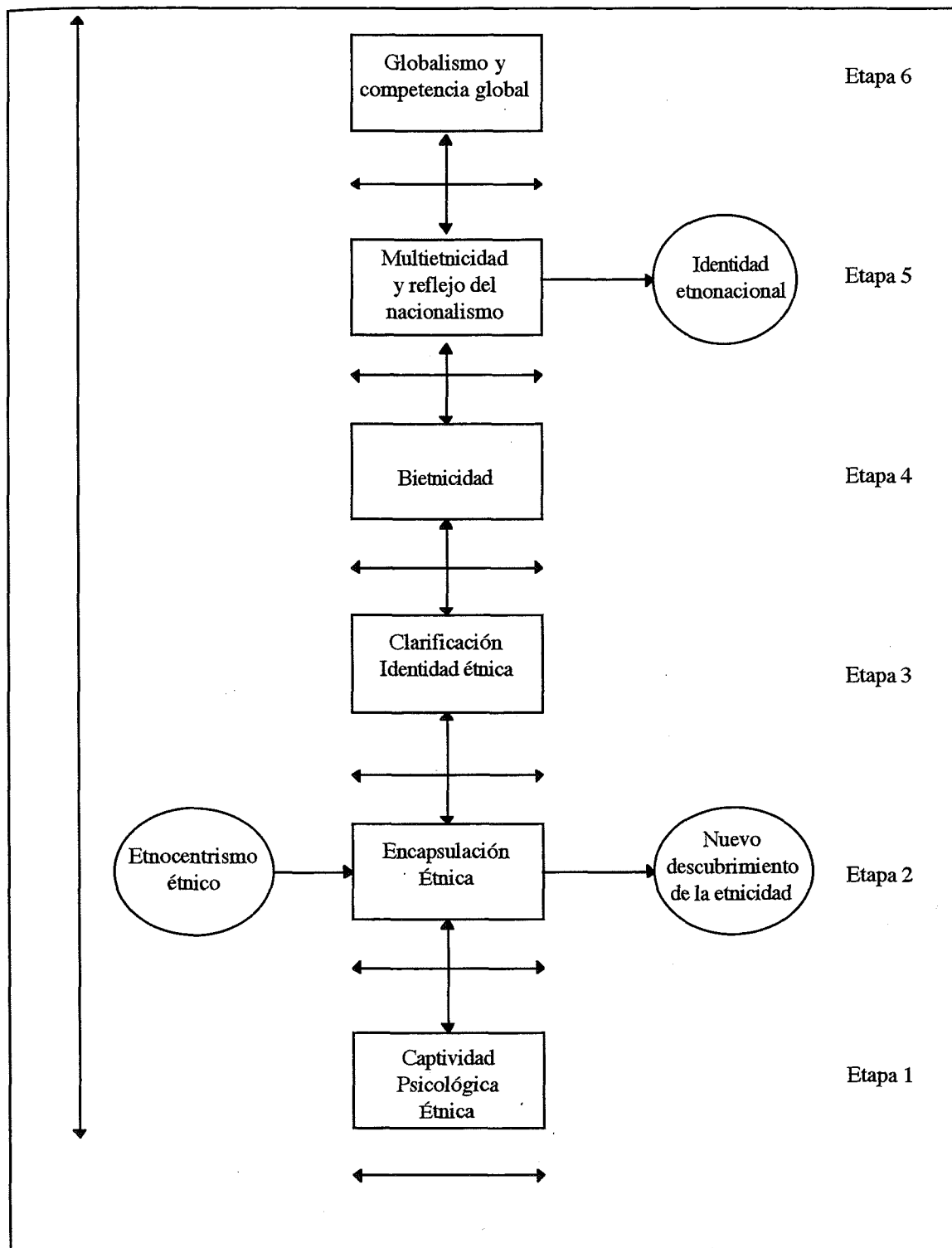
### **2.3.3. Superando la falacia de la identidad étnica monolítica: Las etapas de desarrollo de la identidad étnica de J. Banks**

James Banks uno de los autores de referencia obligada en el ámbito de la diversidad étnica y la educación multicultural y cuyos múltiples trabajos sobre estos temas son ampliamente conocidos ha propuesto una tipología que intenta describir algunas de las diferencias existentes entre los miembros de los grupos étnicos. Recordemos la “falacia de la identidad monolítica”, a la que hacíamos referencia en el capítulo anterior, la cual supone la homogeneidad de los individuos pertenecientes a un grupo étnico y no tiene en cuenta variables mediadoras como la edad, la clase social o el contexto histórico del grupo. La tipología propuesta por Banks (1992) asume que los grupos étnicos no son monolíticos y homogéneos sino que existen diferencias entre los miembros del grupo y que cada uno de ellos responde de manera diferencial a la etnicidad pudiéndose identificar y describir diferentes etapas de desarrollo de la identidad étnica en los individuos. La tipología está construida sobre un conjunto de hipótesis basadas en las teorías e investigaciones existentes sobre el tema y en las investigaciones del propio autor sobre el mismo. Las etapas propuestas por J. Banks son las siguientes:

- Primera etapa: Captividad psicológica étnica
- Segunda etapa: Encapsulación étnica
- Tercera etapa: Clarificación étnica
- Cuarta etapa: Bietnicidad
- Quinta etapa: Multiethnicidad
- Sexta etapa: Globalismo y competencia global

La tipología presentada por este autor debe ser vista como dinámica y multidimensional y no como estática y lineal. Las características dentro de las etapas existen como un *continuum*. Por ejemplo, en la etapa 1 los individuos pueden estar más o menos cautivos o en la etapa 2 mostrar una mayor o menor encapsulación étnica. La división entre las etapas es borrosa y no definida o claramente marcada. Por lo tanto, también existe un *continuum* entre las etapas así como dentro de las etapas. El individuo que se encuentra, por ejemplo, en la etapa 2 de encapsulación étnica no consigue, de repente, una

clarificación y aceptación de su identidad étnica (etapa 3) sino que ésta se produce a través de un proceso gradual y de desarrollo.



**Etapas de Etnicidad: Una tipología (Banks, 1992: 98).**

El autor señala que algunos individuos pueden no experimentar algunas de las etapas aunque es probable que la persona que experimente una determinada etapa continuará desarrollándose a través de las etapas sucesivas. También señala que los individuos pueden experimentar las etapas hacia arriba, hacia abajo o en zig-zag:

- Etapa 1: Captividad psicológica étnica: en esta etapa el individuo absorbe e internaliza las ideologías y creencias negativas acerca de su grupo étnico que están institucionalizadas en la sociedad. En consecuencia, una persona situada en esta etapa mostrará rechazo al propio grupo étnico y una baja autoestima. El individuo se avergüenza de su grupo étnico y de su identidad y responde a ello de diversas maneras incluyendo el evitar situaciones que conlleven el contacto con otros grupos étnicos o esforzándose agresivamente por ser culturalmente asimilado.
- Etapa 2: Encapsulación étnica: esta etapa se caracteriza por una encapsulación y exclusión étnica incluyendo la separación voluntaria. Los individuos se relacionan fundamentalmente con su propia comunidad étnica y creen que su grupo étnico es superior a los demás. Las características de esta etapa son más extremas entre individuos que de repente empiezan a sentir que su grupo étnico y su estilo de vida, especialmente sus privilegios y status adscritos, están siendo amenazados por otros grupos raciales o étnicos. Formas extremas de esta etapa también se manifiestan en individuos que han experimentado la captividad psicológica étnica y que recientemente han descubierto su etnicidad. Esta nueva conciencia suele deberse a un movimiento de revitalización étnica. Estos individuos, como los que creen que la supervivencia del grupo está amenazada, es probable que expresen intensos sentimientos negativos hacia grupos raciales y étnicos externos.

Sin embargo, los individuos que han experimentado la captividad psicológica étnica y han descubierto su conciencia étnica tienden a manifestar marcados sentimientos ambivalentes hacia su propio grupo étnico y tratan de comprobar por sí mismos que se sienten orgullosos de su herencia y cultura étnica.